



**LOGIQUES D'ACTION ET CONTENUS
D'ENSEIGNEMENT : "L'EFFET ÉQUIPE D'EPS".
APPLICATION AUX OBJECTIFS DE
SOCIALISATION / CITOYENNETÉ**

Marika Briot

► **To cite this version:**

Marika Briot. LOGIQUES D'ACTION ET CONTENUS D'ENSEIGNEMENT : "L'EFFET ÉQUIPE D'EPS". APPLICATION AUX OBJECTIFS DE SOCIALISATION / CITOYENNETÉ . Sciences de l'Homme et Société. Université Joseph Fourier, Grenoble 1, 1998. Français. NNT : . tel-01081327v2

HAL Id: tel-01081327

<https://hal.science/tel-01081327v2>

Submitted on 8 Nov 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**LOGIQUES D'ACTION ET CONTENUS D'ENSEIGNEMENT :
"L'EFFET ÉQUIPE" EN E.P.S.**

**APPLICATION AUX OBJECTIFS DE
SOCIALISATION / CITOYENNETÉ**

Thèse présentée par :

Marika BRIOT

En vue d'obtenir le titre de Docteur de l'Université Joseph Fourier - Grenoble 1
Mention Activités Physiques et Sportives

TOME I

Date de soutenance : le 26 novembre 1998

Composition du jury :

CHIFFLET Pierre :	Professeur Université Joseph Fourier Grenoble 1, directeur de thèse
CLÉMENT Jean-Paul :	Professeur Université Paul Sabatier, Toulouse III
DEROUET Jean-Louis :	Professeur Université, INRP Paris, rapporteur
HEBRARD Alain :	Professeur Université Inspecteur général de l'E.N., rapporteur
MONIN Noëlle :	Maître de conférences, IUFM Clermont-Ferrand

Arrivée au terme de cette thèse, je voudrais adresser mes remerciements à :

Monsieur Pierre Chifflet qui a bien voulu être mon directeur de thèse et m'a guidée dans mon travail ;

Messieurs Jean-Louis Derouet et Alain Hébrard qui ont accepté d'être les rapporteurs de cette thèse, ainsi que Monsieur Jean-Paul Clément et Madame Noëlle Monin, membres de mon jury ;

Mes collègues de travail, Cécile Mazzacavallo et Patrice Rougier, pour m'avoir libérée de certaines contraintes professionnelles, me donnant ainsi du temps libre, ô combien précieux, dans les trois derniers mois ;

Et bien sûr les quarante-quatre enseignants d'EPS et principaux de collège qui ont bien voulu consacrer du temps aux entretiens sur lesquels reposent toute ma thèse.

Toute ma reconnaissance va à mes proches qui m'ont supportée (dans tous les sens du terme !) tout au long de ce travail.

Un mot en particulier pour mon compagnon qui, par son regard extérieur et son important soutien affectif, m'a beaucoup aidée.

Enfin, j'ai une pensée émue pour mon grand-père, Jean Baggioni, par qui le sport est entré dans ma famille. Mort il y a dix ans, fin août 1988, au moment où j'entrais à l'UFR APS, il m'avait encouragée à suivre cette voie ...

SOMMAIRE

LISTE DES ABREVIATIONS	9
LISTE DES GRAPHIQUES	11
LISTE DES SCHEMAS	11
LISTE DES TABLEAUX.....	12
 INTRODUCTION.....	 14
 PREMIÈRE PARTIE :	
L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT.....	22
I. Les courants sociologiques traitant des contenus	24
I.1. La sociologie durkheimienne.....	24
I.2. La sociologie critique	25
I.3. La sociologie du "local".....	26
I.3.1. Les curricula et leurs niveaux de structuration	27
I.3.2. Les effets des structures administratives et pédagogiques	30
II. Les contenus d'enseignement.....	32
II.1. Les contenus formels en EPS : la perspective constructiviste.....	33
II.2. L'étude des variations dans les contenus réels : la perspective descriptiviste.....	37
 DEUXIÈME PARTIE :	
LES OBJECTIFS DE SOCIALISATION ET DE FORMATION À LA CITOYENNETÉ.....	40
Chapitre 1 — Socialisation et citoyenneté	43
I. La socialisation et ses "produits" : sociabilité(s) et identité(s)	44
I.1. La socialisation	44
I.1.1. Les interprétations déterministes / objectivistes	46
I.1.2. Les interprétations subjectivistes	48
I.1.3. Une conception interactionniste et dynamique.....	49
I.2. Les "produits" de la socialisation : sociabilité(s) et identité(s).....	51
I.2.1. La (ou les) sociabilité(s)	51
I.2.2. La (ou les) identité(s) sociale(s)	53
I.2.3. Les rapports entre sociabilité(s) et identité(s).....	55
II. Citoyenneté(s).....	57
II.1. La conception antique : la citoyenneté républicaine	58
II.2. La conception moderne : de la citoyenneté libérale à la citoyenneté sociale	59
II.2.1. La citoyenneté libérale	60
II.2.2. La citoyenneté sociale	61
II.3. La conception postmoderne : la citoyenneté située	63
III. Le couplage de la socialisation et de la citoyenneté	66

Chapitre 2 — École, socialisation et formation à la citoyenneté	68
I. Quelles définitions l'École donne-t-elle des deux notions ?	71
I.1. Quelle socialisation à l'École ?	71
I.1.1. Les différentes définitions de la socialisation scolaire	71
I.1.2. La place et les caractéristiques de la socialisation scolaire	74
I.2. Quelle citoyenneté à l'École ?	75
I.2.1. L'évolution historique : de l'École citoyenne à l'École démocratique	75
I.2.2. Un élargissement et une spécialisation par rapport à la citoyenneté adulte	77
I.2.3. Conclusion	79
II. Quels contenus pour socialiser et former à la citoyenneté à l'École ?	80
II.1. L'éducation aux valeurs	80
II.1.1. La socialisation par la morale	81
II.1.2. La socialisation par l'éthique	82
II.2. Le rapport au pouvoir	82
II.3. Les savoirs disciplinaires	84
II.4. Les outils de la pratique citoyenne	85
II.4.1. S'approprier le langage	85
II.4.2. Acquérir une pensée autonome et un esprit critique	86
II.5. Les pratiques citoyennes	87
III. Conclusion	89
Chapitre 3 — EPS, socialisation et formation à la citoyenneté	90
I. Les textes officiels sur l'EPS	92
I.1. De l'effacement progressif des thèmes de socialisation / citoyenneté à leur réapparition	92
I.2. L'analyse de contenu des textes de la Consultation Nationale (1995) et du Programme d'EPS de la classe de sixième (1996)	94
II. Les textes et travaux sur les liens entre l'EPS, le sport et la socialisation / citoyenneté	97
II.1. L'orientation sportive et la mission de socialisation / formation à la citoyenneté	98
II.1.1. Le discours "croyant"	98
II.1.2. Le discours "critique"	99
II.1.3. Le discours "pragmatique"	101
II.2. L'orientation cognitive / didactique et la mission de socialisation / formation à la citoyenneté	103
II.3. Bilan de ces oppositions	105
III. Quels contenus pour socialiser et former à la citoyenneté en EPS ?	107
III.1. Les processus relationnels	108
III.1.1. La relation à la règle	108
III.1.2. La relation à autrui	109
III.1.3. L'évaluation de soi et des autres	110
III.2. Le dispositif des activités	111
III.2.1. La diversité des APS	111
III.2.2. L'Association Sportive de l'établissement	111
IV. Conclusion	114

TROISIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE**LES ACTEURS ET LEURS LOGIQUES D'ACTION115**

I. L'action sociale comme globalité et unité : la sociologie classique.....	118
I.1. L'action est une intégration de la société, c'est-à-dire une intériorisation de rôles sociaux	118
I.2. L'action est une pratique	119
II. L'action sociale comme hétérogénéité : les sociologies postclassiques.....	121
II.1. La mutation sociale	121
II.2. Le paradigme sociologique de l'organisation ou de l'action organisée.....	122
II.2.1. Le modèle de l'analyse stratégique	123
II.2.2. Le modèle des conventions et accords	125
II.2.3. Le modèle de l'identité et de la culture professionnelles.....	126
II.2.4. Le modèle des réseaux et traduction, ou de l'innovation.....	127
II.3. Les sociologies syncrétiques	128
II.3.1. La sociologie des logiques d'action	129
II.3.2. La sociologie de l'expérience sociale	132

QUATRIÈME PARTIE : PROBLÉMATIQUE135

I. Construction du modèle théorique.....	136
I.1. Le concept de "logiques d'action"	137
I.1.1. L'acteur	138
I.1.2. La situation	138
I.1.3. La caractérisation des logiques d'action	140
I.2. Le concept de "contenus d'enseignement"	144
I.3. L'articulation des deux concepts.....	146
I.3.1. La phase d'explication : l'étude des logiques d'action.....	146
I.3.2. La phase de vérification : ressemblances de contenus et "effet équipe d'EPS"	147
II. Les hypothèses.....	151
III. Des concepts à leurs indicateurs.....	154
III.1. Les indicateurs des logiques d'action	154
III.1.1. L'acteur social-historique	154
III.1.2. La situation.....	156
III.2. Les indicateurs des contenus d'enseignement	160
III.2.1. Les conceptions des deux notions de socialisation / citoyenneté	160
III.2.2. Les mises en oeuvre des objectifs de socialisation / formation à la citoyenneté	161

CINQUIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE.....165

I. L'espace de recherche.....	166
I.1. La pré-enquête	167
I.1.1. Première variable : la présence obligatoire d'un des objectifs dans le projet d'EPS	168
I.1.2. Deuxième variable : des populations scolaires aux caractéristiques proches	168
I.1.3. Troisième variable : des conditions matérielles favorables.....	169
I.2. Le choix du nombre de collèges à étudier	170
II. Le recueil des données.....	172

II.1 Construction des outils d'investigation.....	172
II.1.1. Les entretiens directifs.....	172
II.1.2. Les entretiens semi-directifs.....	173
II.1.3. Les observations directes.....	175
II.1.4. Le recueil et l'analyse des documents écrits.....	175
II.2. Période et conditions de l'enquête.....	175
III. Le traitement des données.....	177
III.1. La transcription des entretiens.....	177
III.2. L'analyse de contenu.....	177
SIXIÈME PARTIE : RÉSULTATS.....	180
Remarques préliminaires.....	181
Chapitre 1 — Le collège P.....	183
I. Présentation générale du collège.....	184
II. Quelles logiques d'action ?.....	186
II.1. Les acteurs : étude "sociale-historique".....	186
II.1.1. Les aspects biographiques.....	186
II.1.2. L'investissement professionnel et extra-professionnel.....	189
II.1.3. Synthèse sur l'étude sociale-historique des acteurs.....	193
II.2. Les données contextuelles de la situation.....	195
II.2.1. Le contexte matériel : l'établissement et ses installations sportives.....	195
II.2.2. Le contexte socioculturel.....	197
II.2.3. Le dispositif de la situation.....	199
II.2.4. Synthèse sur les données contextuelles de la situation.....	201
II.3. L'équipe d'EPS.....	202
II.3.1. L'histoire de la composition de l'équipe.....	202
II.3.2. La description des membres de l'équipe.....	202
II.3.3. La répartition des tâches de la coordination.....	205
II.3.4. Les relations avec l'administration.....	205
II.3.5. Les relations avec les enseignants des autres disciplines.....	206
II.3.6. Les relations avec les structures communales.....	207
II.3.7. La sociabilité interne.....	207
II.3.8. La concertation en général.....	210
II.3.9. La concertation à propos des objectifs de socialisation /	
citoyenneté.....	216
II.3.10. Le bilan sur l'équipe (fait par chacun de ses membres).....	219
II.3.11. Synthèse sur l'équipe d'EPS.....	222
II.4. Les logiques d'action des enseignants d'EPS.....	224
II.4.1. Les logiques d'action des acteurs.....	224
II.4.2. Les logiques d'action de l'équipe.....	231
II.4.3. Conclusion sur les logiques d'action.....	237
III. Les contenus d'enseignement.....	239
III.1. Les conceptions relatives à la socialisation et à la citoyenneté.....	239
III.1.1. Différenciation des deux notions.....	239
III.1.2. Explicitation des deux notions.....	241
III.1.3. Synthèse sur les conceptions relatives à la socialisation et à la	
citoyenneté.....	247
III.2. La mise en œuvre des objectifs de socialisation / citoyenneté.....	252
III.2.1. Les types de relations mis en œuvre.....	252

III.2.2. Les situations d'apprentissage de la socialisation / citoyenneté mises en oeuvre.....	264
III.2.3. Synthèse sur la mise en œuvre des objectifs de socialisation / citoyenneté	289
IV. Le choix des contenus d'enseignement par les enseignants correspond-il à leurs logiques d'action ?	297
IV.1. Ressemblances et différences de contenus dans le collège P	297
IV.1.1. Les ressemblances intentionnelles	298
IV.1.2. Les ressemblances non intentionnelles	299
IV.1.3. Les différences de contenus	300
IV.2. La caractérisation de l'effet équipe d'EPS.....	300
IV.2.1. Existence d'un effet équipe d'EPS	300
IV.2.2. Une orientation stratégique majoritaire	301
IV.3. Les hypothèses sont-elle vérifiées pour le collège P ?	302
Chapitre 2 — Le collège S	304
I. Présentation générale du collège.....	305
II. Quelles logiques d'action ?	307
II.1. Les acteurs : étude "sociale-historique"	307
II.1.1. Les aspects biographiques	307
II.1.2. L'investissement professionnel et extra-professionnel	313
II.1.3. Synthèse sur l'étude sociale-historique des acteurs	318
II.2. Les données contextuelles de la situation	323
II.2.1. Le contexte matériel : l'établissement et ses installations sportives	323
II.2.2. Le contexte socioculturel	326
II.2.3. Le dispositif de la situation	327
II.2.4. Synthèse sur les données contextuelles de la situation.....	333
II.3. L'équipe d'EPS.....	334
II.3.1. L'histoire de la composition de l'équipe	334
II.3.2. La description des membres de l'équipe.....	339
II.3.3. La répartition des tâches de la coordination	342
II.3.4. Les relations avec l'administration	343
II.3.5. Les relations avec les enseignants des autres disciplines	347
II.3.6. La sociabilité interne	349
II.3.7. La concertation en général.....	353
II.3.8. La concertation à propos des objectifs de socialisation / citoyenneté	367
II.3.9. Le bilan sur l'équipe (fait par chacun de ses membres).....	372
II.3.10. Synthèse sur l'équipe d'EPS.....	374
II.4. Les logiques d'action des enseignants d'EPS.....	377
II.4.1. Les logiques d'action des acteurs.....	377
II.4.2. Les logiques d'action de l'équipe	384
II.4.3. Conclusion sur les logiques d'action	391
III. Les contenus d'enseignement	394
III.1. Les conceptions relatives à la socialisation et à la citoyenneté.....	394
III.1.1. Différenciation et explicitation des deux notions	394
III.1.2. Synthèse sur les conceptions relatives à la socialisation et à la citoyenneté	402
III.2. La mise en œuvre des objectifs de socialisation / citoyenneté	405
III.2.1. Les types de relations mis en œuvre.....	405

III.2.2. Les situations d'apprentissage de la socialisation / citoyenneté mises en œuvre	416
III.2.3. Synthèse sur la mise en œuvre des objectifs de socialisation / citoyenneté	445
IV. Le choix des contenus d'enseignement par les enseignants correspond-il à leurs logiques d'action ?	449
IV.1. Ressemblances et différences de contenus dans le collège S	449
IV.1.1. Les ressemblances intentionnelles	451
IV.1.2. Les ressemblances non intentionnelles	452
IV.1.3. Les différences de contenus	452
IV.2. La caractérisation de l'effet équipe d'EPS	452
IV.2.1. Existence d'un effet équipe d'EPS	453
IV.2.2. Une orientation intégratrice forte	453
IV.3. Les hypothèses sont-elles vérifiées pour le collège S ?	455
Chapitre 3 — Comparaison entre les deux collèges	457
I. Explications des ressemblances	459
I.1. Explications des ressemblances par les conditions générales de fonctionnement d'une équipe d'EPS	459
I.2. Explications des ressemblances par les conditions locales de fonctionnement des deux équipes étudiées	461
I.3. Conclusions sur ces ressemblances	463
II. Explications des différences	466
SEPTIÈME PARTIE : CONCLUSION	471
BIBLIOGRAPHIE	478

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AE :	Adjoint d'Enseignement
AG :	Assemblée Générale
APEX :	Activités Physiques d'Expression
APS :	Activités Physiques et Sportives
AS :	Association Sportive
ATOS :	(Personnel) Administratif Technicien Ouvrier Service
ATR :	Appui Tendu Renversé
BE :	Brevet d'Etat
BO :	Bulletin Officiel
CA :	Conseil d'Administration
CAPEPS :	Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive
CAPES :	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CE :	Chargé d'Enseignement
CEG :	Collège d'Enseignement Général
CES :	Collège d'Enseignement Secondaire
CM2 :	Cours Moyen 2ème année (enseignement primaire)
CNOSF :	Comité National Olympique Sportif Français
CPA :	Cessation Progressive d'Activité
CPE :	Conseiller Principal d'Education
CRDP :	Centre Régional de Documentation Pédagogique
CREPS :	Centre Régional d'Education Populaire et Sportive
CSP :	Catégorie Socio-Professionnelle
CTD :	Conseiller Technique Départemental
CTR :	Conseiller Technique Régional
DEP :	Direction de l'Evaluation et de la Prospective
DEUG :	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales
DR :	Délégation Rectorale
EHESS :	Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales
EN :	Ecole Normale (d'instituteur)
EPS :	Education Physique et Sportive
FEN :	Fédération de l'Education Nationale
FFVB :	Fédération Française de Volley-Ball
FPC :	Formation Professionnelle Continue
FSU :	Fédération Syndicale Unitaire

GES :Groupe d'Etudes Sociologiques
 GRAF :Groupe Recherche Action Formation
 GREPS :Groupe Recherche en Education Physique et Sportive
 GRS :Gymnastique Rythmique et Sportive
 GTD EPS :Groupe Technique Disciplinaire Éducation Physique et Sportive
 HSE :Heures Supplémentaires d'Enseignement
 IFECS :Institut de Formation des Enseignants et Cadres Sportifs
 IFM :Institut de Formation des Maîtres
 INRP :Institut National de la Recherche Pédagogique
 IO :Instructions Officielles
 IPR :Inspecteur Pédagogique Régional
 IREP :Institut Régional d'Education Physique
 IREPS :Institut Régional d'Education Physique et Sportive
 IUFM :Institut Universitaire de Formation des Maîtres
 JO :Journal Officiel
 LEP :Lycée d'Enseignement Professionnel
 MA :Maître Auxiliaire
 MAFPEN :Mission Académique de Formation du Personnel de l'Education
 Nationale
 MNS :Moniteur Nageur Sauveteur
 PEGC :Professeur d'Enseignement Général des Collèges
 PLC2 :Professeur de Lycée et Collège 2ème année (à l'IUFM)
 SDF :Sans Domicile Fixe
 SES :Section d'Enseignement Spécialisé
 SNEP :Syndicat National d'Education Physique
 SNEEPS :Syndicat National des Enseignants d'Education Physique et Sportive
 STAPS :Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
 TA :Titulaire Académique
 UER EPS :Unité Enseignement et de Recherche en Education Physique et Sportive
 UFR APS :Unité de Formation et de Recherche Activités Physiques et Sportives
 UFR STAPS :Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des
 Activités Physiques et Sportives
 UNICEF :United Nations International Children's Emergency Fund
 UNSS :Union Nationale du Sport Scolaire
 VTT :Vélo Tout Terrain
 ZEP :Zone d'Education Prioritaire

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique P-1 : CSP des parents d'élèves	198
Graphique S-1 : CSP des parents d'élèves	326

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma n°1 : Construction du concept de "logique d'action"	142
Schéma n°2 : Des logiques de l'acteur individuel aux logiques de l'acteur collectif	143
Schéma n°3 : Les indicateurs de "l'acteur social-historique"	156
Schéma n°4 : Les indicateurs de "la situation"	159
Schéma n°5 : Les indicateurs du concept de "contenus d'enseignement"	164
Schéma n°6 : Variables à maîtriser pour choisir les collègues	167

Schéma P-1 : Logiques d'action des acteurs individuels.....	237
Schéma P-2 : Logiques d'action de l'équipe d'EPS	238
Schéma P-3 : Répartition des enseignants autour des deux pôles de socialisation.....	263

Schéma S-1 : Logiques d'action des acteurs individuels.....	392
Schéma S-2 : Logiques d'action de l'équipe d'EPS	392
Schéma S-3 : Répartition par rapport aux deux pôles pro-sportif et anti-sportif.....	447

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Combinaisons des logiques d'action individuelles et collectives	147
Tableau n°2 : Les différents types d'effet équipe d'EPS.....	149
Tableau n°3 : Correspondances entre logiques d'action et effet équipe d'EPS	151
Tableau P-1 : Données concernant l'étude sociale-historique des acteurs	193
Tableau P-2 : CSP des parents d'élèves et pourcentage d'étrangers (rentrée 1996/97)	198
Tableau P-3 : Objectifs éducatifs et démarche pédagogique au collège P	217
Tableau P-4 : Les logiques d'action des acteurs.....	225
Tableau P-5 : Les logiques d'action de l'équipe	232
Tableau P-6 : Différenciation des deux notions.....	240
Tableau P-7 : Explicitation des deux notions	244
Tableau P-8 : Les relations aux règles mises en oeuvre.....	254
Tableau P-9 : Les relations à autrui mises en oeuvre.....	257
Tableau P-10 : Les relations à soi mises en oeuvre	260
Tableau P-11 : Récapitulatif pour P1 des types de relations retenus	262
Tableau P-12 : Récapitulatif pour P2 des types de relations retenus	262
Tableau P-13 : Récapitulatif pour P3 des types de relations retenus	262
Tableau P-14 : Récapitulatif pour P4 des types de relations retenus	262
Tableau P-15 : Récapitulatif pour P5 des types de relations retenus	263
Tableau P-16 : Les valeurs socialisantes des APS	267
Tableau P-17 : Les valeurs socialisantes des apprentissages techniques	270
Tableau P-18 : Les types de pratique du débat.....	273
Tableau P-19 : Les types d'évaluation.....	276
Tableau P-20 : La situation d'arbitrage	279
Tableau P-21 : Les variables à prendre en compte.....	281
Tableau P-22 : Contribution de l'AS à la socialisation	284
Tableau P-23 : Les valeurs socialisantes du sport.....	287
Tableau P-24 : Modifications par rapport aux pratiques antérieures	289
Tableau P-25 : Les ressemblances et différences de contenus.....	298

Tableau S-1 : Données concernant l'étude sociale-historique des acteurs	319
Tableau S-2 : CSP des parents d'élèves et pourcentage d'étrangers (rentrée 1996/97)	326
Tableau S-3 : Les logiques d'action des acteurs	378
Tableau S-4 : Les logiques d'action de l'équipe	386
Tableau S-5 : Explicitation des deux notions	401
Tableau S-6 : Les relations aux règles mises en œuvre.....	409
Tableau S-7 : Types de socialisation /citoyenneté correspondant aux indicateurs de relations aux règles	410
Tableau S-8 : Les relations à autrui mises en œuvre.....	413
Tableau S-9 : Types de socialisation /citoyenneté correspondant aux indicateurs de relations à autrui	414
Tableau S-10 : Les valeurs socialisantes des APS	420
Tableau S-11 : Faire varier les groupements d'élèves	424
Tableau S-12 : Les valeurs socialisantes des apprentissages techniques	427
Tableau S-13 : Les types de pratique du débat.....	429
Tableau S-14 : Les types de pouvoir donné aux élèves	431
Tableau S-15 : Les types d'évaluation.....	435
Tableau S-16 : Les variables à prendre en compte.....	438
Tableau S-17 : Contribution de l'AS à la socialisation / citoyenneté.....	441
Tableau S-18 : Les valeurs socialisantes et citoyennes du sport.....	443
Tableau S-19 : Les ressemblances et différences de contenus	450

INTRODUCTION

I. CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

La fin du XXème siècle en France est marquée par la généralisation du localisme qui est un mouvement de responsabilisation systématique des instances locales. Elle fait suite aux revendications autogestionnaires de mai 1968 en réaction à la politique centralisatrice française et aux initiatives régionalistes commencées dans les années 60.

Une politique de décentralisation est, en effet, officialisée au début des années 80 sur le plan politico-administratif pour donner autonomie et responsabilité aux structures locales. Cette mise en avant du local est d'abord un acte politique engagé par le gouvernement socialiste des années 80 qui va dans le sens d'un renforcement de la démocratie locale. C'est aussi le résultat d'un changement de point de vue théorique et idéologique qui s'est manifesté dans tous les secteurs de la vie publique, tant sur le plan scolaire que sur le plan socio-politique.

Sur le plan scolaire, la décentralisation visée est une déstandardisation, notamment au niveau des contenus. Celle-ci a pour but de remédier à l'échec scolaire et aux difficultés pédagogiques du monde enseignant. Elle remet en cause, d'une certaine manière, l'idée d'une voie unique pour accéder aux savoirs représentée par la notion de programme unifié et national.

C'est dans le cadre de cette politique de délégation et de responsabilisation parcellisée que chaque établissement, chaque équipe pédagogique et chaque acteur de la vie éducative se sont vu attribuer des pouvoirs de réflexion et d'organisation. La notion de projet d'établissement est venue concrétiser la priorité du particulier sur le général et du négocié sur l'imposé.

Dix ans plus tard, au début des années 90, cette politique générale de décentralisation se fixe pour but de résoudre les problèmes socio-politiques concernant

le plan de la socialisation (face sociale du problème) et celui de la citoyenneté (face politique).

Beaucoup d'auteurs font en effet une analyse comparable à celle de Schnapper qui craint que "la nation démocratique moderne (n'ait pas), à l'avenir, la capacité d'assurer le lien social, comme elle le fit dans le passé" et parle d'un "affaiblissement du civisme et des liens politiques" (Schnapper, 1993, 11). Certaines manifestations sociales comme la violence et la délinquance, sont en effet mises au compte d'une destructuration du lien social, et incitent à favoriser un sursaut de socialisation. Parallèlement, ces analyses qui insistent sur le développement de l'individualisme, du repliement sur soi et du désintérêt à l'égard de la chose publique, depuis les années 80, concluent à la nécessité d'un sursaut de citoyenneté.

Dans ce contexte général de délégation localiste, l'attitude des responsables politiques est de demander aux instances locales, sous le contrôle de l'État, d'organiser ces sursauts de socialisation et de citoyenneté. Ce déplacement des rôles de socialisation / formation à la citoyenneté vers le local correspond, selon les théoriciens, à un affaiblissement de la référence nationale. Des auteurs comme Bouamama (1993), Schnapper (1993) ou Thibaud (1993) font état d'un éclatement de la notion de citoyenneté qui minimise la référence au national pour privilégier, aux deux extrémités, le local et l'international.

La double évolution localiste, celle qui a donné à chaque établissement scolaire des pouvoirs et des initiatives notamment en matière de contenus d'enseignement et celle qui a confié, aux instances locales, des pratiques socialisantes et citoyennes, a amené certains établissements scolaires et, en leur sein, certaines équipes d'Education Physique et Sportive (EPS), à inscrire explicitement dans leur projet, des objectifs visant à socialiser et éduquer à la citoyenneté.

Du point de vue de la délocalisation des contenus, on constate que l'EPS manifeste des spécificités :

- d'abord, parce qu'existe de façon explicite, au sein du projet d'établissement, un projet d'EPS spécifique qui n'existe pas dans les autres disciplines sous cette forme aussi structurée ; en effet, ce projet formalise les objectifs poursuivis par l'équipe pédagogique en place et les moyens qu'elle met en oeuvre pour y parvenir ;
- ensuite, parce que les enseignants d'EPS sont fortement et depuis longtemps organisés et sollicités, tant dans leur formation initiale que dans leur formation continue, par un ensemble d'actions et de structures de réflexion sur les pratiques et contenus d'enseignement ;
- enfin parce que, depuis quelques années, les enseignants d'EPS sont très souvent associés, à différents niveaux de réflexion, à l'élaboration des programmes officiels (Klein, 1996).

Du point de vue des objectifs de socialisation / formation à la citoyenneté, l'EPS présente aussi des particularités. En effet, elle est, comme les autres disciplines d'enseignement, concernée par tous les problèmes liés à ce thème, mais peut être de manière un peu différente :

- une étude lexicale des Instructions et Programmes d'EPS des classes de collège de 1985 et plus récemment du Programme d'EPS de la classe de 6ème des collèges de 1996 (Briot, 1997) fait apparaître une présence significative de certains termes (tels que "responsabilité", "solidarité", "entraide", "respect des règles", etc.) qui concrétisent ces objectifs généraux ;
- par ailleurs, l'EPS entretient des relations directes avec le sport. Or le sport est souvent proposé comme un moyen de socialiser et de former à la citoyenneté, que ce soit sous sa forme traditionnelle (Agulhon, 1988 ; Callède, 1985, 1988 et 1992 ; Duret et Augustini, 1993 ; Garnier, 1993 ; Jamet, 1992 ; Lacombe, 1992) ou sous son aspect informel (Chantelat, Fodimbi et Camy, 1994). De nombreux colloques ont eu pour but d'analyser cette adéquation entre la démarche de socialisation et de

formation à la citoyenneté et les objectifs du sport (Villeurbanne, 1991 ; Brest, 1992 ; Rennes, 1992, etc.).

La spécificité des contenus d'enseignement en EPS montre donc l'intérêt d'une étude de leurs variations locales et de leur interprétation sociologique puisque les modifications de "l'espace" social risquent d'y être encore plus visibles.

II. L'OBJECTIF GENERAL DE LA RECHERCHE

Une recherche préalable (Briot, 1995) a analysé l'offre d'enseignement en EPS en considérant la définition des contenus d'enseignement comme le produit de stratégies et de logiques locales de la part des acteurs-enseignants. L'étude limitée aux contenus d'enseignement en natation dans deux collèges, choisis parce qu'ils sont très semblables, a permis de mettre en évidence que ces contenus présentaient des ressemblances dues à certaines données locales communes (par exemple une même formation continue en natation par la Formation Professionnelle Continue (FPC) de secteur) et des différences imputables à la spécificité de chaque équipe d'EPS. Cette étude a donc permis de conclure, dans ce cadre très limité, à un "effet équipe d'EPS", c'est-à-dire à l'identité des contenus entre les enseignants appartenant à la même équipe.

Dans le prolongement de ce travail antérieur, le but de cette recherche est de voir si cet "effet équipe d'EPS" est une constante observable dans les contenus d'enseignement en EPS et pour cela d'étudier comment fonctionne une équipe d'EPS de manière générale et plus spécifiquement dans l'élaboration de ses contenus. Pour réaliser cette étude et pouvoir, à terme, comparer la façon dont fonctionnent les différentes équipes d'EPS et se forment les éventuels "effets équipe" résultants, il est apparu nécessaire de mener une observation sur des contenus comparables.

Cette possibilité de comparaison entre les contenus existe lorsque les équipes d'EPS ont choisi les mêmes objectifs. Le fait que les objectifs de socialisation / citoyenneté soient souvent inscrits dans des projets d'établissement et des projets d'EPS a orienté la recherche dans cette direction.

Une telle orientation offre, de surcroît, l'intérêt d'être, comme on vient de le voir, au coeur de l'actualité éducative et socio-politique : elle permet de mettre en relation les processus d'élaboration des contenus d'enseignement à l'échelon local de l'établissement scolaire avec les objectifs de socialisation / formation à la citoyenneté.

On a choisi de réaliser cette recherche dans des collèges parce que, c'est au collège que les effets des lois de décentralisation en matière éducative se font le plus sentir. En effet, l'enseignant de collège est moins contraint de justifier ses actions qu'un enseignant en lycée qui, lui, subit une forte pression à cause des examens nationaux auxquels il prépare. Cette différence de contraintes laisse supposer davantage de marges de manoeuvre au collège pour les mises en oeuvre éducatives.

On peut donc ramener l'objectif général de cette étude à la question suivante :

En quoi et comment le fonctionnement de l'équipe d'EPS influe-t-il sur l'élaboration des contenus d'enseignement (en étudiant plus spécifiquement ceux qui ont pour objectif de socialiser et former à la citoyenneté) ?

III. L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE

Les deux premières parties de cette étude analysent le contexte social et éducatif dans lequel prend place cette recherche. Ce contexte porte, on vient de le voir, sur deux

thèmes d'actualité : le thème des variations locales dans les contenus d'enseignement et le thème de la socialisation / citoyenneté. Par commodité de présentation, on a préféré traiter chaque élément de ce contexte dans une partie à part :

La première partie traite donc de l'approche sociologique des contenus d'enseignement et la deuxième partie des notions de socialisation et de citoyenneté. L'étude de ces deux thèmes a pour but de définir les concepts qui leur sont sous-jacents.

La troisième partie présente le cadre théorique et précise la perspective adoptée. C'est globalement de la sociologie de l'acteur et de l'action dont relève cette recherche. Celle-ci est en effet devenue importante dans le système éducatif dans la mesure où, par la décentralisation, sont donnés aux enseignants un certain nombre de libertés et donc de pouvoirs. Mais, l'action de l'enseignant d'EPS se faisant dans le cadre de sa concertation avec les autres membres de l'équipe d'EPS de son établissement, les paradigmes de l'action organisée interviennent de manière prépondérante.

La quatrième partie, consacrée à la problématique, expose en premier lieu la construction d'un modèle théorique adapté à l'acteur spécifique qu'est l'enseignant d'EPS et les hypothèses de la recherche. Elle définit ensuite les indicateurs concrets à relever pour saisir, d'une part, les logiques d'action de l'acteur-enseignant d'EPS au sein de son équipe et, d'autre part, les choix de contenus réalisés par les enseignants d'EPS pour socialiser et former à la citoyenneté.

La cinquième partie décrit la méthodologie adoptée pour vérifier les hypothèses avancées. Y sont précisés, outre le choix des espaces géographique et éducatif de l'investigation, celui de l'échantillon et des outils utilisés ainsi que le traitement des données.

La sixième partie présente les résultats. Chaque établissement est étudié séparément à la fois dans le fonctionnement de son équipe d'EPS et dans le choix des

contenus des enseignants. La comparaison entre les établissements permet alors de tirer un certain nombre de conclusions.

La septième partie conclut sur les limites et perspectives de cette recherche et sur les possibilités d'utilisation de ce modèle théorique pour établir une typologie des équipes d'EPS.

PREMIÈRE PARTIE

L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE
DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

On a vu que l'orientation vers le "local" qui se manifeste, entre autres, dans la politique de décentralisation scolaire, est un des faits majeurs de l'époque. Maffesoli le souligne comme étant le “premier indice de l'hétérogénéisation galopante parcourant nos sociétés [...] et de l'existence affirmée de proximité” (Maffesoli, 1998, 16).

Il est donc normal que la recherche en sociologie de l'éducation s'intéresse aux processus et arrangements locaux au sein de l'école. On peut donner l'exemple du Groupe de Recherche en Sociologie (GES) associant l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) et l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Ce groupe de chercheurs s'intéresse à la construction des relations sociales en Éducation en partant des phénomènes les plus locaux et les plus quotidiens se manifestant dans l'établissement scolaire.

Dans la même optique d'étude des phénomènes locaux, un autre axe de recherche s'intéresse aux contenus d'enseignement et à leurs variations locales. C'est cet axe qui est plus spécifiquement développé dans cette recherche.

Cette partie présente d'abord les principaux courants sociologiques qui se sont intéressés aux contenus d'enseignement et notamment le courant localiste sur lequel s'appuie cette recherche. Les principaux centres d'intérêt de ce courant, les variations locales des contenus et les effets des structures intermédiaires, sont alors développés. Ensuite est traitée la question plus particulière des contenus d'enseignement en EPS.

I. LES COURANTS SOCIOLOGIQUES TRAITANT DES CONTENUS

Dans le cadre de cette présentation, on ne retiendra que les trois principaux courants qui, à des époques différentes, ont traité du problème des contenus d'enseignement et ont durablement marqué le système éducatif :

- le courant durkheimien qui est à l'origine de la remise en cause des contenus scolaires unifiés ;
- le courant critique qui a dénoncé les valeurs véhiculées au travers des savoirs scolaires et donc la fausse neutralité de ceux-ci ;
- le courant localiste enfin qui explique, en s'appuyant sur les travaux de la sociologie du curriculum anglosaxonne, comment les contenus subissent des adaptations au fur et à mesure de leur "délocalisation".

I.1. La sociologie durkheimienne

Dans le cadre d'une étude axée sur les contenus d'enseignement, le courant durkheimien est important puisqu'il a introduit, dans le bastion idéologique de l'éducation, longtemps défenseur d'absolus, l'idée de relativisme sociologique. Il peut être considéré, à ce titre, comme l'initiateur de la sociologie des programmes scolaires. Durkheim (1938) tente de mettre en relation "l'esprit", autrement dit la philosophie sous-jacente à l'enseignement, avec "l'état de la société" et "la pression des circonstances et du milieu social" (Durkheim, 1938, 10). Cet "esprit" se manifeste, selon lui, dans le choix des matières, des programmes et des méthodes. Pour la première fois, ces "objets sociaux" sont traités non comme des données absolues, indiscutables (au sens premier du terme), mais comme des épiphénomènes mis en relation avec l'organisation sociale qui les a produits.

L'actualité de la pensée durkheimienne apparaît dans la synthèse faite par deux sociologues contemporains : “les programmes et les idéaux pédagogiques d'une époque sont considérés comme des faits sociaux situés et datés, qu'on ne peut comprendre qu'en référence aux valeurs dominantes et aux évolutions sociales marquées notamment par des conflits entre groupes pour le contrôle de l'institution” (Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992, 122).

Par l'idée de relativisme des contenus et des programmes conçus comme des objets sociaux, Durkheim peut être considéré comme l'initiateur de la pensée contemporaine qui prône l'idée d'une nécessaire évolution de ces objets sociaux.

I.2. La sociologie critique

Le courant critique s'est intéressé à l'École, à ses programmes et ses méthodes à partir des années 60 en France. Des auteurs clés comme Bourdieu et Passeron (1970), Baudelot et Establet (1971), Illich (1971), Charlot et al. (1992) ont durablement marqué les acteurs du système éducatif, en les obligeant à des remises en cause, notamment au niveau des contenus d'enseignement. Comme l'écrit Derouet “au début des années 60, la culture critique s'est attaquée à l'idéal d'égalité des chances.[...] loin d'être l'École libératrice, qui ouvre une mobilité sociale liée au mérite, l'École de la République a été dénoncée comme une École reproductrice, qui classe les enfants en fonction de leur héritage socioculturel” (Derouet, 1991, 622).

Pour des raisons de concordances idéologique et politique, ce courant a bénéficié des grands mouvements d'idées qui ont accompagné et suivi "Mai 68". Dans le monde "passionnément soixante-huitard" de l'Éducation en France, c'est devenu "le" mouvement sociologique de référence.

Sa démarche qui inaugure, dans le domaine de la sociologie de l'éducation, une voie nouvelle qu'on pourrait appeler "militante" est particulièrement sensible dans le

domaine des contenus d'enseignement. Sa caractéristique principale est d'associer à la description sociologique objective une prise de position axiologisée (négativement, bien sûr !) et des invitations plus ou moins explicites à la remédiation.

Les contenus d'enseignement, dans cette optique, y sont étudiés, parmi d'autres réalités du système éducatif (comme l'évaluation ou l'orientation) et analysés comme une des manifestations de l'arbitraire culturel générateur d'échec scolaire pour les classes sociales défavorisées. En effet, ils sont le lieu, selon ces auteurs, d'une "violence symbolique", qui consiste, pour les classes privilégiées, à imposer et valoriser leur "habitus", c'est-à-dire leurs propres dispositions et pratiques culturelles, en vue d'une "reproduction" de celles-ci. A ce titre et dans l'objectif d'une égalisation des chances pour la population scolaire, les contenus sont alors l'objet de contestations et de propositions de modification.

Ce courant, sous sa forme vulgarisée, est largement répandu parmi les acteurs de l'éducation en cette fin du XXème siècle. Il risque d'en résulter, de la part des enseignants, une prise de position explicite et, par conséquent, des choix de contenus orientés.

Ceci est tout aussi vrai dans le monde de l'EPS où de nombreux travaux de recherche (Pociello, 1992 ; Clément, 1994) adaptant le modèle théorique de Bourdieu aux pratiques sportives, ont largement été utilisés pour montrer le caractère non neutre du choix des activités physiques enseignées.

I.3. La sociologie du "local"

Un autre courant, datant, en France, des années 80, a modifié l'axe d'analyse des programmes et contenus scolaires : c'est la sociologie du "local". Ce courant d'analyse est, en fait, la transposition d'un courant anglo-saxon, appelé "Nouvelle Sociologie de l'Éducation" ou "Sociologie du Curriculum".

Le terme anglo-saxon "curriculum", assez peu utilisé dans le vocabulaire français de l'éducation, signifie au sens strict "parcours de formation" (Forquin, 1992, 65), c'est-à-dire "l'ensemble des situations d'apprentissage vécues par "l'apprenant" au long d'un cursus donné, dans le cadre d'une institution d'enseignement" (Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992, 122). Ce terme entraîne l'utilisation de l'adjectif "curriculaire".

L'émergence de ce courant sociologique en France est la conséquence de l'initiative politique de décentralisation scolaire évoquée plus haut. Les nombreux travaux réalisés dans cette perspective localiste (Forquin, 1983 ; Tanguy, 1983 ; Trottier, 1987 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Henriot-van Zanten et al., 1993) ont mis en évidence l'importance des initiatives locales en matière d'éducation et notamment en matière de programmes et de contenus. Ce type d'études sociologiques a contribué à démolir le mythe de l'École unique et celui de l'égalité en matière éducative : disparité des destinataires (les enseignants), des destinataires (les élèves) et des conditions matérielles, géographiques, politiques, économiques, etc. Il démontre que la disparité aboutit forcément à un traitement local en matière d'offre d'enseignement (Derouet, 1986).

C'est le courant sociologique qui sert de référence pour cette étude parce que les deux axes de recherche qu'il développe sont précisément ceux de cette étude : les curricula et leurs niveaux de structuration d'une part, les effets des structures administratives et pédagogiques d'autre part.

I.3.1. Les curricula et leurs niveaux de structuration

Un premier axe de recherche dans ces études localistes est d'étudier les différents niveaux de structuration des curricula, leurs différences et l'interprétation sociologique qu'on peut en faire.

Isambert-Jamati (1990) a mis en évidence qu'il existe deux niveaux curriculaires :

- les "curricula formels", c'est-à-dire ce que l'école est censée transmettre "officiellement" ;
- les "curricula réels", c'est-à-dire ce qui est effectivement transmis ou ce que les élèves apprennent réellement.

Les curricula formels subissent des adaptations liées aux caractéristiques locales de l'enseignement et donnent ainsi naissance aux curricula réels. Ceux-ci sont donc des “pratiques effectives qui ne peuvent jamais être, dans le détail, de simples applications stéréotypées des prescriptions” (Isambert-Jamati, 1990, 158). Ces adaptations se traduisent par une sélection opérée par les enseignants dans les contenus formels. Les auteurs du courant sociologique localiste montrent donc que les contenus varient synchroniquement, c'est-à-dire que “ce que l'on estime valoir la peine de communiquer à tel ou tel public, à tel ou tel moment [...] varie en fonction de la structure de la société et du contexte social” (Isambert-Jamati, 1990, 10). Celle-ci a aussi montré que les contenus réels proposés par les enseignants d'une même discipline sont différents et varient en fonction de la formation et des conceptions des enseignants.

Par ailleurs, Forquin (1992) montre que le curriculum réel véhicule, de manière implicite, des normes de comportements et des valeurs morales. On parle alors de curriculum "caché", c'est-à-dire “les choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites” (Forquin, 1992, 65). Cet auteur reprend, sur ce point, les idées développées par le courant critique.

Concernant la discipline d'EPS, Klein, reprenant la distinction curriculum formel / réel, parle de “niveaux macro et micro du système éducatif” (Klein, 1996, 49) pour expliquer comment s'articulent l'unité nationale et les différences locales en matière de contenus d'enseignement.

Cependant, une étude antérieure (Briot, 1995) a montré l'intérêt d'une complexification de ces dichotomies curriculum formel / curriculum réel ou macro /

micro proposées par Isambert-Jamati et Klein. L'argumentation qui appuie cette complexification est la suivante : de manière générale, il y a une sorte de reproduction ou multiplication de cette dichotomie à tous les étages de la chaîne éducative ; par exemple, les programmes nationaux sont des "curricula formels" par rapport aux projets d'établissements qui en sont la transcription (ou transposition) réelle (= effective) par le processus de délocalisation ; mais, à son tour, le projet d'établissement fonctionne comme texte curriculaire formel par rapport à l'interprétation qu'en fait l'un ou l'autre enseignant, dans le même établissement, dans le cadre de sa classe.

C'est encore plus évident pour l'EPS où d'autres plans intermédiaires viennent s'ajouter systématiquement : celui de l'équipe d'EPS et de son projet, celui de la Formation Professionnelle Continuée (FPC) régulièrement suivie par les enseignants de cette discipline, mais surtout structurée et délocalisée par secteurs.

L'ensemble de ces arguments a conduit à proposer une triade à la place de la dichotomie précédente :

- curriculum macro-structurel (plan supérieur de type prescriptif) ;
- curriculum méso-structurel (plan intermédiaire de type incitatif) ;
- curriculum micro-structurel (plan terminal de type actualisé).

L'intérêt de cette triade est de ne pas être fixée, sauf bien sûr à son extrémité supérieure qui est celle de la prescription nationale des Instructions Officielles et à son extrémité inférieure qui est celle de la réalisation curriculaire de l'enseignant dans sa classe. Cette triade classificatoire "macro- / méso- / micro-" est réemployable et réadaptable en cas de démultiplication du processus. Or, cette démultiplication se constate actuellement dans le système éducatif du fait de la politique de localisation. L'existence de projets locaux (projet académique, de ZEP, d'établissement ou d'EPS) et de structures locales de réflexion curriculaire (équipe pédagogique ou FPC par exemple) est une manifestation concrète de cette multiplication des plans intermédiaires nés de la politique localiste.

Un autre intérêt de cette triade est de montrer les possibles interactions entre les trois plans de constructions curriculaires. Il y a, de fait, en matière de contenus d'enseignement, un jeu de va-et-vient entre ces différents plans : chaque plan de rang supérieur, étant par nature prescriptif ou incitatif, conditionne le plan de rang inférieur ; réciproquement, chaque plan inférieur par un effet de réflexion (aux deux sens du terme) oblige à une perpétuelle réactualisation et réagit, de ce fait, sur les plans qui se trouvent en amont.

I.3.2. Les effets des structures administratives et pédagogiques

Un deuxième axe de recherche des courants sociologiques localistes est de mettre en relation les structures scolaires avec les effets qu'elles produisent. La politique de décentralisation scolaire a donné, comme on vient de le voir, une importance accrue et un poids sociologique à des structures intermédiaires de l'institution scolaire et notamment à l'Établissement.

Alors que "l'effet établissement" a été, depuis plus de vingt ans, l'objet de plusieurs recherches (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Mary, 1988 ; Dubet et al., 1989 ; Cousin, 1993), il n'en va pas de même pour ce qu'on a appelé "l'effet équipe d'EPS" (Briot, 1995) qui intéresse directement cette recherche.

Il existe, certes, des travaux en relation avec l'équipe d'EPS. Leur but est surtout d'aider cette dernière dans la rédaction du projet pédagogique qui lui est demandé (Bonnefoy, 1989 ; Rousseau, 1986) ou d'étudier les équipes pédagogiques du point de vue de la sociologie du travail.

Mais aucune recherche ne tente d'analyser l'impact sociologique de cette micro-structure sur les contenus mis en oeuvre en EPS.

C'est la notion même de projet, appliquée à l'enseignement de l'EPS, qui a donné naissance à la notion d'équipe pédagogique. Celle-ci dépasse l'idée d'un simple regroupement des enseignants d'EPS. L'équipe devient une mini-organisation dans laquelle sont réparties des tâches, attribués des rôles, et prises des décisions concernant

l'organisation et l'enseignement de l'EPS. Ces tâches pédagogiques existaient déjà, bien sûr, avant l'apparition du projet pédagogique, mais les lois de décentralisation ont rendu plus lisibles les variables qui interviennent dans leurs réalisations. Cette lisibilité apparaît par exemple, dans les textes officiels de 1985 fixant les programmes d'EPS : les recommandations visent la prise en compte de différents facteurs dans l'élaboration d'un projet collectif (ressources et contraintes ; diversité, besoins et hétérogénéité des élèves mais aussi de l'équipe enseignante et des installations ; possibilités offertes localement pour les activités physiques).

Il faut remarquer cependant que le terme "effet équipe d'EPS" recouvre, dans cette recherche, un sens un peu différent de celui d'"effet établissement". Ce dernier met en relation les résultats et comportements des élèves avec le fonctionnement de l'établissement auquel ils appartiennent. L'effet équipe d'EPS, lui, est observé au niveau des enseignants et renvoie à une parenté de contenus entre les membres d'une même équipe.

Ce sont donc ces deux axes de recherche du courant sociologique localiste, variations curriculaires et effet des structures pédagogiques intermédiaires, qui sont au centre de cette étude.

La question des contenus d'enseignement en EPS qu'il s'agit d'aborder maintenant, concerne donc moins le "quoi enseigner ?" que les moyens de repérer les ressemblances et différences de contenus et de les interpréter.

II. LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

La présente étude s'intéresse aux choix de contenus effectués par des enseignants d'EPS au sein de leur équipe pédagogique locale : la notion de contenus qui est à prendre en compte est donc celle de contenus réels situés au niveau micro-structurel de l'acteur et au niveau méso-structurel de l'équipe pédagogique.

Mais ce qui intéresse cette recherche, ce n'est pas d'étudier les contenus en eux-mêmes ; ce n'est pas non plus de voir la distance qui sépare les contenus choisis par les enseignants, au sein de leur équipe, des contenus formels tels qu'ils sont prescrits par les sphères institutionnelles, mais de voir si le fonctionnement de l'équipe d'EPS peut être à l'origine d'une parenté de contenus entre ses membres, c'est-à-dire provoquer un effet équipe d'EPS, et d'en donner une explication.

On développera néanmoins en premier lieu le problème des contenus formels en EPS, non pas dans une optique d'exhaustivité historique et théorique, mais avec le double but de :

- faire comprendre pourquoi les enseignants ont de telles marges de liberté en matière de contenus d'enseignement ;
- permettre d'observer l'orientation générale des contenus réels par rapport aux contenus prescrits et non le détail de leurs différences.

On abordera ensuite le problème spécifique de cette recherche, celui du repérage des variations dans les contenus réels en proposant une solution réaliste pour y faire face.

II.1. Les contenus formels en EPS : la perspective constructiviste

La définition des contenus formels (ou prescrits) relève d'une perspective qu'on pourrait appeler "constructiviste" en donnant à ce terme le sens suivant : "perspective d'élaboration de principes pour construire une entité EPS". C'est une perspective qui est commune aux théoriciens et aux "politiques", difficiles à départager car tous se situent sur un plan théorique qu'ils revendiquent également. Cette perspective vise à construire l'unité de l'EPS, que ce soit sur le plan épistémologique, pour lui donner une unité scientifique, ou sur le plan institutionnel, pour lui donner le statut de discipline scolaire structurée.

On évoquera quelques-uns des aspects de la construction de cette entité EPS qui passe bien évidemment par la définition de ses contenus.

La multiplicité des activités physiques et sportives (APS) n'est qu'un des aspects de l'hétérogénéité constitutive de l'EPS mais elle en est l'exemple le plus représentatif. Le fait que "toutes les activités ne peuvent être proposées à tous et (que) celles qui sont enseignées ne peuvent l'être au même moment de la scolarité" (Hébrard, 1986, 50), que les objectifs fixés à l'EPS ne peuvent être tous remplis en même temps, entraîne la nécessité d'un programme. En l'absence de programme comparable à ceux des autres disciplines, l'EPS n'avait, jusqu'en 1986, que les Instructions Officielles régulièrement réactualisées en fonction des fluctuations théoriques et politiques.

Différentes structures de réflexion mises en place depuis une quinzaine d'années, d'abord la Commission Permanente de Réflexion sur l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive, puis le Groupe Technique Disciplinaire EPS et l'Inspection Générale, se sont penchées, entre autres choses, sur les contenus d'enseignement, dans le cadre d'une réflexion générale sur les programmes.

On s'attachera plus précisément à étudier les caractéristiques et répercussions des textes consacrés depuis moins de cinq ans aux programmes et contenus et les démarches originales auxquelles ils ont donné lieu : "L'enquête pour une écriture concertée des propositions de programmes en EPS" (Pineau et Hébrard, 1993), qui "formule des propositions de programme pour l'EPS sur l'ensemble de la scolarité", suivie des résultats de la Consultation Nationale sur les Programmes en EPS (B.O. n°6 du 30 mars 1995) puis des Programmes d'EPS de la classe de sixième des collèges (J.O. du 27-6-1996).

Klein (1996) a relevé les éléments originaux et les caractéristiques sociologiques concernant ces nouveaux contenus d'enseignement en EPS. Il en a souligné les ressemblances avec ceux d'autres pays européens.

Voici, en respectant l'ordre du texte primitif, l'essentiel des remarques qu'on peut en faire :

- tout d'abord les contenus d'enseignement ne sont plus répartis verticalement en activités sportives à référent culturel spécifique, mais en cinq domaines d'action transversaux dont les caractéristiques sont en grande partie empruntées aux travaux de Parlebas (1986). Il revient aux enseignants "d'organiser (leur) action pour répondre aux multiples besoins des élèves singuliers dont (ils ont) la charge" (Pineau et Hébrard, 1993, 17), d'identifier "des situations d'enseignement qui ne peuvent être uniformes [...] et de répertorier la totalité des objectifs légitimes associés aux moyens pédagogiques les plus adaptés" (*ibid*, 17) ;
- ensuite les contenus sont répartis en trois grands types d'acquisitions : Réaliser (principes opérationnels), Identifier et Apprécier (principes d'action), Organiser et Gérer (principes de gestion) ;
- les contenus précisent aussi de façon explicite les acquisitions et niveaux d'habileté attendus, les compétences précises, identifiables et évaluables par des dispositifs adaptés ;

- enfin, les contenus sont présentés selon la charte générale des programmes en respectant la nouvelle catégorisation scolaire des apprentissages : les contenus d'enseignement sont structurés en connaissances (notions et savoir-faire propres à la discipline) et compétences (traduction des connaissances et savoir-faire sous forme de tâches que les élèves doivent être capables d'accomplir).

Un autre aspect novateur est la démarche de concertation qui a entouré cette élaboration et qui tend à se généraliser. Comme le montre Klein (1996), un va-et-vient a lieu effectivement, entre les différents niveaux de production curriculaire au sujet de la définition des programmes. Il y a “association progressive des acteurs professionnels à la construction d'un nouveau code commun” (Klein, 1996, 47). Cette association, provoquée par les "politiques", se réalise selon différentes modalités. D'abord des groupes de réflexion installés par les instances nationales associent des responsables politiques et pédagogiques ainsi que des partenaires professionnels intervenant à différents niveaux de la discipline. Dans ces groupes “se mènent des négociations et s'élabore un consensus après un lent travail d'assemblage des points de vue” (Klein, 1996, 47). Ensuite, ce projet conçu et accepté par les différents partenaires va être généralisé grâce à des consultations nationales associant, par enquête, un grand nombre d'acteurs professionnels qui vont légitimer le projet officiel élaboré (enseignants en poste, inspection régionale, associations professionnelles, dispositifs de formation continue).

Il n'en reste pas moins que, malgré ces processus utilisés pour rationaliser l'EPS et créer une unité, plusieurs niveaux de résistance existent (Klein, 1996 ; Perrenoud et Montandon, 1988).

Cette résistance existe d'abord au niveau des théoriciens. Caumeil (1995) étudie par exemple les diverses réactions, souvent issues des milieux de la recherche, en réponse à l'enquête du GTD EPS, qu'il appelle "référence institutionnelle" : il retient

deux ensembles de réponses qu'il dénomme, du fait de leur origine géographique, "référence nantaise" et "référence lyonnaise" et met en regard toutes leurs oppositions.

Cette résistance existe surtout au niveau des acteurs censés s'approprier la politique conçue, mais qui "développent des stratégies de contestations collectives ou individuelles, ou des initiatives en exploitant la liberté laissée par le système" (Klein, 1996, 50). C'est ce type de résistance qui alimente les variations locales mais dont les origines peuvent être complexes : l'éloignement de la sphère institutionnelle, le scepticisme devant une terminologie difficile à comprendre et qui ne recueille pas le consensus des théoriciens s'ajoutent aux sollicitations du contexte local.

Au terme de cette réflexion sur la définition des contenus formels en EPS, deux remarques s'imposent.

La première remarque est que la définition officielle des contenus en EPS est, comme on l'a vu, loin d'être stabilisée et que cela a des conséquences. Ce qu'Isambert-Jamati (1990) a montré, en prenant l'exemple des disciplines d'éveil, vaut pour l'enseignement de l'EPS : en présence d'un programme "à déclinaison optionnelle", la variation dans les choix de contenus est d'autant plus marquée que la marge de liberté laissée aux enseignants est plus grande.

La deuxième remarque est que, comme le souligne Klein, les acteurs, même impliqués dans une concertation curriculaire généralisée, comme ce fut le cas en 1993, gardent leur liberté en sorte que "les stratégies individuelles et collectives viennent mettre du jeu dans les rouages" (Klein, 1996, 50).

Ceci amène donc à comprendre l'intérêt d'une description des contenus réels au plus près de la réalité locale.

II.2. L'étude des variations dans les contenus réels : la perspective descriptiviste

La perspective de cette étude relative aux contenus réels et à leurs ressemblances / différences au sein d'une même équipe est bien différente de la perspective constructiviste qui vient d'être développée. On pourrait dire qu'elle est descriptiviste, c'est-à-dire que, se situant au plus près de la réalité observable, elle se propose de décrire le plus complètement possible cette réalité.

La définition donnée par François Baluteau, qui souligne le caractère hétérogène et la complexité des contenus réels, semble parfaitement convenir. Il fait, en effet, remarquer que le terme "curricula réels" désigne des "réalités bien différentes : les contenus, les parcours et les méthodes ou les activités [...], c'est-à-dire ce qui est enseigné et comment c'est enseigné" (Baluteau, 1995a, 18).

Mais cette "description" ne doit pas être une simple énumération de ce qui se fait pendant une séance d'EPS, mais doit essayer de catégoriser ces contenus. On reconnaîtra cependant que cette catégorisation risque de ne pas avoir l'unité et la complexité de la perspective constructiviste.

Pour être acceptable cette catégorisation doit être simple et de nature pragmatique, c'est-à-dire toujours repérable concrètement ou identifiable par des éléments de contexte.

On trouve ce type de catégorisation simple et fonctionnelle, chez Isambert-Jamati (1990, 197-230) dans l'approche sociologique qu'elle fait des contenus chez des enseignants de français.

Pour observer les contenus, elle choisit deux dimensions : les "positions ou principes énoncés" et les "pratiques et actes manifestés" (Isambert-Jamati, 1990, 210) :

- les principes renvoient aux intentions ou projets des acteurs ;
- les pratiques sont les activités et situations mises en place par les acteurs.

Pour identifier sociologiquement les contenus, elle préconise :

- de rompre avec les notions le plus souvent utilisées dans le milieu même de l'enseignement et de choisir l'extériorité (ce qui signifie, en clair, dans le cas de l'EPS, de rompre avec les différentes terminologies théoriques et institutionnelles) ;
- de ne pas disjoindre les intentions poursuivies par les enseignants de leurs pratiques.

Il est possible de rapprocher, d'une certaine manière, ces deux dimensions ("principes" et "pratiques") de celles qui sont construites par Marsenach (1991, 44-45) : "objet et contenus d'enseignement" d'une part et "contenus enseignés" d'autre part, même si les deux démarches appartiennent à des horizons scientifiques très différents, une approche sociologique des contenus pour la première, didactique pour la seconde. Ce qui semble comparable dans l'une et l'autre approches, c'est le fait qu'elles cherchent toutes deux des moyens simples et efficaces qui permettent d'observer et d'interpréter des variations de contenus. La bipartition entre "principes" et "pratiques" chez Isambert-Jamati ne semble pas immédiatement correspondre à la tripartition de Marsenach : "objets d'enseignement", "contenus d'enseignement", "contenus enseignés". On s'aperçoit en fait que :

- "objets et contenus d'enseignement" font partie de ce qui est visé par l'enseignant donc de ses "principes" en direction de ce qui est à enseigner (objet d'enseignement) et de celui qui est à enseigner, l'élève (contenu d'enseignement) ;
- les "contenus enseignés" font partie de ce qui est effectivement mis en place : ce sont les "pratiques concrètes et réelles que l'on observe au travers des activités choisies, des situations d'apprentissage ou d'évaluation proposées aux élèves" (*ibid.* 45) : c'est la "traduction" ou "conversion" concrète de ces "objets" et "contenus d'enseignement".

C'est donc essentiellement sur cette distinction entre les principes et les pratiques que l'on s'appuiera pour développer ultérieurement, dans la problématique, les différents indicateurs du concept de "contenus d'enseignement".

L'étude des objectifs de socialisation et de citoyenneté qui suit prend en compte cette idée de diversité curriculaire. L'analyse de ces notions ainsi que l'étude de leur application dans le domaine de l'éducation et dans celui de l'EPS, cherche à repérer les variations curriculaires susceptibles d'apparaître chez les enseignants lorsqu'ils poursuivent ces objectifs.

DEUXIÈME PARTIE

LES OBJECTIFS
DE SOCIALIZATION
ET
DE FORMATION À LA
CITOYENNETÉ

Le constat d'un regain d'intérêt de la part de l'institution scolaire pour ce type d'objectifs explique, comme on l'a vu dans l'introduction, le choix de ce thème. Les preuves de cette actualité sociale ne manquent pas comme en témoignent les nombreuses directives nationales qui se sont succédé notamment au travers de lois et décrets (Chevènement, 1985 ; Jospin 1989 ; Bayrou, 1994 ; Allègre 1997), accompagnées d'initiatives régionales ou départementales. En témoignent aussi les préoccupations des sociologues de l'éducation qui, au sein de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), ont inscrit le thème de la citoyenneté dans les séminaires du Groupe d'Études Sociologiques (GES - Recherche 50610) du Département "Politiques, pratiques, et acteurs de l'éducation".

Dans l'académie de Grenoble, lieu choisi pour la recherche, cette préoccupation s'est traduite dans plusieurs dispositifs éducatifs dont "l'Observatoire contre la violence" associant différents partenaires : enseignants et parents, mais aussi justice, police, organismes sociaux, etc.

Localement de nombreux établissements scolaires ont donc inscrit ces objectifs dans leur projet, certains simplement pour répondre aux incitations officielles, donc par pur conformisme, d'autres pour en faire la clé de voûte de leur organisation pédagogique au terme d'une démarche volontaire répondant à une motivation plus profonde et à un intérêt réel. On recense vingt-cinq collèges sur trente-trois sélectionnés sur Grenoble et sa banlieue proche qui ont inscrit explicitement l'objectif de socialiser ou de former à la citoyenneté dans leur projet d'établissement.

Quant à l'EPS, on l'a vu dans l'introduction, son statut de discipline scolaire et ses affinités avec le sport, la rendent doublement ouverte à ces thèmes. Comme les autres disciplines, elle a son rôle à jouer dans les processus de remédiation aux problèmes rencontrés par les jeunes, mais elle a aussi à les sensibiliser aux problèmes particuliers du sport : violence, tricherie, dopage, etc.

Si l'on a associé, dans cette recherche, les deux notions de socialisation et de citoyenneté, c'est que, la plupart du temps, elles sont couplées dans les objectifs assignés au système éducatif. Mais on verra qu'il y a aussi des raisons plus profondes à ce couplage.

L'analyse des deux notions permettra de définir les différents concepts et dimensions que ces notions impliquent, afin de pouvoir ensuite les repérer dans les discours et travaux sur l'École et l'EPS, mais aussi et surtout dans les contenus localement mis en oeuvre qu'on se propose d'étudier.

On présentera d'abord, dans un premier chapitre, une réflexion générale sur les notions de socialisation et de citoyenneté. Un deuxième chapitre sera consacré aux réflexions plus spécifiques que mène l'École sur ces mêmes notions. Un troisième chapitre s'attachera à voir comment ces notions se traduisent au niveau de l'EPS.

CHAPITRE 1

SOCIALISATION ET CITOYENNETE

Ce premier chapitre, qui étudie les notions générales de socialisation et de citoyenneté, traite d'abord de la socialisation et de ses "produits", les sociabilité(s) et identité(s), puis des différentes conceptions de la citoyenneté. Une troisième partie conclut sur ces deux notions en justifiant leur couplage dans les objectifs éducatifs.

I. LA SOCIALISATION ET SES "PRODUITS" : SOCIABILITE(S) ET IDENTITE(S)

On envisagera d'abord le concept, central en sociologie, de socialisation puis on abordera la/les sociabilité(s) et l'/les identité(s) sociale(s) qui sont les aspects résultants de la socialisation.

I.1. La socialisation

L'analyse du concept de socialisation fait, avant tout, apparaître son hétérogénéité au niveau de sa définition, de son évolution historique et des interprétations sociologiques qui en rendent compte.

Selon Boudon et Bourricaud, le mot "socialisation" est apparu en 1937 dans le manuel de sociologie de Sutherland et Woodward et "désigne le processus d'assimilation des individus aux groupes sociaux" (Boudon et Bourricaud, 1982, 527). Il fait, depuis cette date, partie du vocabulaire classique de la sociologie. Mais on s'aperçoit que le terme devient, chez les théoriciens, comme chez ceux qui appliquent ces concepts à des domaines particuliers, une sorte d'hyperterme englobant indistinctement plusieurs acceptions. Boudon et Bourricaud montrent comment le terme

de socialisation, devient “une étiquette commode” pour tous les travaux “portant sur les différents types d'apprentissage auxquels est soumis un individu” (Boudon et Bourricaud, 1982, 528).

On constate aussi que la socialisation a pris, au cours de l'histoire, des significations différentes. Ces variations de signification tiennent au degré de différenciation et de complexification croissant de la société. On peut, en reprenant l'analyse de la plupart des auteurs (Riesman, 1964 et Sennett, 1979) et notamment celle de Dubet (1994) et Dubet et Martuccelli (1996a), distinguer schématiquement trois grands types sociétaux qui font apparaître des acteurs socialisés différemment, donc des socialisations différentes :

- la société dite traditionnelle, de type communautaire (Tönnies, 1887) à faible différenciation sociale, où l'acteur a une faible marge d'autonomie et d'initiative parce qu'il est étroitement dépendant de la collectivité, de ses codes et de sa culture. Cette société traditionnelle correspond à la société de l'Ancien Régime ;
- la société dite moderne où s'impose une différenciation sociale et une autonomie de plus en plus grande de l'acteur qui s'individualise mais reste néanmoins très proche du système auquel il est lié. Elle correspond à la société industrielle des XIXème et XXème siècles ;
- la société dite postmoderne où la distance entre l'acteur et le système va croissant sans qu'il y ait rupture entre celui-ci et le monde social mais où la proportion de l'initiative individuelle augmente sans cesse : elle correspond à la société post-industrielle du dernier tiers du XXème siècle.

Les interprétations sociologiques de ces types sociétaux présentent des conceptions de la socialisation qui diffèrent sensiblement.

Sans entrer dans le détail d'une description précise des différentes théories, on se contentera de faire une synthèse des courants les plus représentatifs de façon à pouvoir

caractériser les différentes conceptions qui pourraient apparaître dans les discours des enseignants interrogés dans le cadre de cette étude.

Pour ce faire, on s'inspirera à la fois des classements de Boudon et Bourricaud (1982), de Dubar (1991) et de Dubet et Martuccelli (1996a).

On distingue trois grands ensembles théoriques en fonction de leur position adoptée vis-à-vis du “paradigme du conditionnement social” (Boudon et Bourricaud, 1982, 530) :

- le premier ensemble adopte une position déterministe-objectiviste, allant donc plus ou moins dans le sens du conditionnement social : c'est la société qui socialise l'individu ;
- le deuxième ensemble présente une conception subjectiviste, hostile à l'idée de dépendance de l'individu vis-à-vis du système social : c'est l'individu qui, en choisissant, se socialise.
- le troisième ensemble propose une optique interactionniste et dynamique associant, dans une perspective dialectique, des espaces à la fois de contraintes déterministes et d'autonomie subjectiviste.

I.1.1. Les interprétations déterministes / objectivistes

Ces interprétations sont essentiellement liées à la représentation de l'acteur moderne qui apparaît comme un être de plus en plus individualisé par rapport à l'acteur communautaire, puisque ses rôles sont de plus en plus nombreux, complexes, spécialisés et rationalisés (Durkheim, 1895 ; Simmel, 1917 ; Parsons, 1951 ; Merton, 1965).

La socialisation de l'acteur moderne est expliquée de deux façons sensiblement différentes qui se succèdent chronologiquement :

- la version “enchantée” (Dubet et Martuccelli, 1996a, 511), qui est celle de la tradition durkheimienne, interprète la socialisation comme une intégration sociale

de l'individu qui lui assure cependant autonomie et liberté. C'est la conception dite classique ou passive ;

- la version “désenchantée”, qui est celle du courant critique, conçoit la socialisation comme une sorte de conditionnement de l'individu dont les marges de manœuvre sont limitées du fait de son appartenance à des positions sociales dont il reproduit les pratiques de façon inconsciente (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970). C'est la conception dite critique.

Mais, dans les deux cas, la socialisation est conçue comme une intériorisation des contraintes externes de la société que sont les normes culturelles et sociales (Dubet et Martuccelli, 1996a, 511). L'acteur est décrit comme étroitement solidaire du système social, sans être pour autant soumis à lui et incapable de s'en détacher comme l'homme communautaire (Tönnies, 1887).

Ces deux interprétations montrent également l'importance des rôles sociaux (Merton, 1950), c'est-à-dire l'idée que l'être socialisé est celui qui a acquis des compétences multiples pour répondre ou réagir aux actions diversifiées dans lesquelles il se trouve impliqué. L'être socialisé est, de façon étroitement imbriquée, à la fois une personnalité individualisée et un personnage (au sens de rôle) social. La socialisation est précisément l'apprentissage d'une adéquation aux rôles et d'un équilibre entre personnalité et personnage.

Reposant sur des postulats plus ou moins déterministes, cette socialisation est conçue comme un processus essentiellement passif consistant en une transmission et une “appropriation de normes, valeurs et rôles” (Etienne et al., 1995), laissant donc peu de place à l'activité et à l'initiative individuelles. Dans cette optique, la fonction essentielle de la socialisation est de perpétuer et renforcer l'homogénéité entre les membres de la société, de développer une conscience collective, une “communauté d'idées et de sentiments” (Durkheim, 1922, 50).

Pascale Garnier voit dans ce type de socialisation un “lien social (qui) s'impose, pour ainsi dire, du dessus aux individus” et fait remarquer que “les termes de "transmission" et "d'intégration" soulignent l'importance des relations verticales, [...] l'action d'une génération sur l'autre” (Garnier, 1993, 51).

Cette conception, qui est présente dans une grande partie de la littérature sur la socialisation, insiste donc sur la nécessité de faire acquérir des comportements appropriés et sur l'obligation d'une conformité des comportements pour "maintenir un certain degré de cohésion entre les membres de la société" (Etienne et al., 1995).

Les critiques adressées surtout à la première version (la version durkheimienne) ne manquent pas : elles dénoncent le caractère passif de cette vision de la socialisation assimilée à un dressage, ses aspects normatifs et la façon d'envisager la relation entre les enfants et les adultes comme une relation de domination de ces derniers.

I.1.2. Les interprétations subjectivistes

Les théoriciens de la postmodernité, en raison d'une augmentation et d'une accélération de la différenciation sociale, définissent une autre forme de socialisation chez l'individu contemporain. Celui-ci, devant la multiplicité, la complexité et la diversité des situations sociales, ne peut plus faire correspondre à chaque tâche pour laquelle il est sollicité un rôle social convenu. Cette impossibilité pour l'individu de trouver des schémas de réponses sociales connus, l'amène à gérer l'incertitude, la fragmentation et la décentration dans laquelle il se trouve (Ehrenberg, 1995). La socialisation se fait par l'accumulation d'expériences individuelles (Dubet, 1994) où l'être a appris à gérer ces situations et à y répondre. Dans cette optique, il n'existe pas d'étapes, de stades successifs différenciés dans la socialisation donc pas de socialisation secondaire succédant à une socialisation primaire (Berger et Luckman, 1986), mais une socialisation qui est chaque fois à construire, à inventer. Ce n'est plus l'intériorisation des normes, le poids des structures sociales qui définit les comportements mais la

variété des situations et des interactions (Goffman, 1973) qui amènent les acteurs à prendre telle ou telle attitude en fonction de raisons pratiques ou symboliques, conscientes ou non.

Maffesoli insiste, lui aussi, sur “la fragmentation de la vie sociale” et sur le fait qu’il faudrait parler dans le cadre de la postmodernité non pas d’individu à l’identité unique mais d’une “personne (au sens latin de rôle) jouant des rôles divers” dont “les identités multiples se multiplient” (Maffesoli, 1998, 17-18).

Ces conceptions mettent l’accent sur le travail constructif de l’individu dans la constitution du lien social. Cette position est résumée par Garnier de la façon suivante : “le lien social suppose un travail actif des individus, un constant travail d’ajustement mutuel, des opérations incessantes d’interprétation de la situation où ils interagissent. Le lien social n’est pas préexistant à ces situations, il est construit dans et à travers elles. Du même coup, se trouvent mises en valeur les interactions [...] et les compétences des individus [...] pour s’adapter aux situations en fonction des ressources qui leur sont propres” (Garnier, 1993, 54). C’est la conception dite constructiviste ou active.

Une telle conception de la socialisation ne prend donc pas en compte “le poids des déterminations sociales qui limitent le champ des possibles offerts” aux individus qui semblent “étrangers aux processus historiques [...] et aux structures objectives” (Garnier, 1993, 57) ce qui apparaît dommageable à Dubet (1994).

I.1.3. Une conception interactionniste et dynamique

Cette dernière position consiste à envisager la socialisation comme un processus dialectique d’interactions entre des déterminations et indéterminations sociales, des zones de contraintes et de liberté pour l’acteur tantôt en état de dépendance, tantôt en état d’autonomie (Galland, 1990).

Les travaux d’Annick Percheron (1974 et 1993) qui portent sur la socialisation politique, développent cette optique. En se situant dans le prolongement de la psychologie sociale

de Piaget (1965), elle introduit, à propos de la socialisation, une dimension sociologique que ce dernier n'a pas complètement réalisé (Doise, 1982).

On peut définir cette position syncrétique en reprenant à Dubar (1991, 24-25) les formules empruntées au travail de Percheron (1993) qui résument l'ensemble de cette conception :

- la socialisation est le résultat de “transactions” (Percheron, 1974, 25) entre l'individu et la société. Ces transactions sont des constructions non linéaires et non définitives, amenant des réajustements continuels. Annick Percheron définit son concept de transaction comme le “compromis entre les besoins et désirs de l'individu et les valeurs des différents groupes avec lesquels il entre en relation” (Percheron, 1974, 26) ;
- la socialisation n'est pas seulement la transmission de valeurs, de normes et de règles, imposées, comme chez Durkheim (1922), par la famille ou par l'École, mais c'est aussi le “développement d'une certaine représentation du monde [...] et de mondes spécialisés [...] (que chaque individu) se compose lentement en empruntant certaines images aux diverses représentations existantes mais en les réinterprétant pour en faire un tout original et neuf” (Percheron, 1974, 26) ;
- Annick Percheron insiste sur le caractère informel et latent d'un tel apprentissage “qui joue un rôle d'autant plus important qu'il prolonge celui de l'enseignement et de la majorité des messages de la société” (*ibid.*, 27) ;
- la socialisation est enfin un processus d'identification, de construction d'identité(s), c'est-à-dire d'appartenance et de relation. Dans cette optique, Annick Percheron s'appuie sur un des thèmes centraux de l'anthropologie culturelle, celui de l'appartenance au groupe c'est-à-dire l'acquisition d'un “savoir intuitif” (Sapir, 1967, 14) ou le fait de “commencer à penser avec les autres” (Halbwachs, 1950, 48).

Cette conception a donc la particularité de donner, au processus de socialisation, un caractère permanent et plus complexe : il est permanent dans la mesure où la

socialisation est un système de constructions / déconstructions provisoires et continues qui ne s'arrêtent pas à l'entrée dans l'âge adulte et dans la vie professionnelle mais durent toute la vie chaque fois qu'il y a changement de situation (professionnelle, familiale, relationnelle) ; il est plus complexe dans la mesure où il n'est pas possible de le décrire *a priori* par des stades prévisibles et codifiés mais *a posteriori* par l'apparition d'équilibres / transactions au caractère aléatoire et conjoncturel liées aux situations effectivement vécues par l'individu.

Il était nécessaire de mettre en évidence ces différentes conceptions de la socialisation pour pouvoir repérer leur application dans le domaine de l'École et de l'EPS et surtout chez les enseignants lorsqu'ils explicitent leurs choix de contenus.

I.2. Les "produits" de la socialisation : sociabilité(s) et identité(s)

Sociabilité(s) et identité(s) sont les résultats de la socialisation. Dans une recherche qui vise à étudier les conceptions des équipes d'enseignants en matière de socialisation, étudier ces notions résultantes est nécessaire : ces deux notions peuvent en effet servir à la fois à différencier les conceptions des enseignants d'EPS sur le but de la formation qu'ils envisagent pour les élèves (quels sont les résultats visés ?) mais aussi à expliquer le (ou les) type(s) de sociabilité / identité qui existe(nt) dans l'équipe d'EPS et qui contribue(nt) à expliquer le fonctionnement de celle-ci.

I.2.1. La (ou les) sociabilité(s)

Deux termes désignent actuellement les résultats du processus de socialisation : le terme "sociabilité" est le plus ancien, le terme "socialité" plus récent. Ce dernier renvoie à des manifestations informelles et polymorphes, à des attitudes sociales trop éclatées pour concerner une recherche ciblée sur le système éducatif. C'est par exemple

le terme employé par Maffesoli pour décrire “les minuscules créations qui ponctuent la vie quotidienne” et qui “échappent aux diverses instances des pouvoirs (économique, politique, symbolique)” (Maffesoli, 1998, 11-12). Il en donne comme exemple “les trajets, discussions, bricolages, cuisine, promenades et attitudes par lesquels un groupe d'individus se reconnaît comme tel”.

Le terme "sociabilité", par contre, intéresse davantage cette étude dans la mesure où ce qui est décrit sous cette appellation est l'ensemble des liens sociaux d'individus à individus, d'individus à groupe et de groupes à groupes et où ces liens sociaux sont mis en relation avec certaines variables et avec certains processus de socialisation.

Simmel (1917) a le premier étudié la sociabilité d'un point de vue sociologique. Elle est, pour lui, le résultat ou le sentiment de la socialisation, tout en étant dissociée du processus de socialisation lui-même.

Les travaux de l'Ecole de Chicago et des interactionnistes anglo-saxons dans les années 50, puis ceux de Sainsaulieu dans les années 70 ou plus récemment ceux de la sociologie du local, d'origine anglo-saxonne, se sont également intéressés à l'étude de la sociabilité. Pourtant leur définition reste imprécise ou très large, considérant peut-être la sociabilité comme une évidence, ou comme un objet recouvrant tous les domaines du social.

C'est l'étude de Bidart (1988) qui, dans l'optique de la présente étude, éclaire le mieux le concept de sociabilité et ses différentes manifestations. Elle définit la sociabilité comme “l'ensemble des relations sociales effectives, vécues, qui relient l'individu à d'autres individus par des liens interpersonnels et/ou de groupe” (Bidart, 1988, 623) et essaie de “cerner et de discuter les différents types de variables qui interviennent sur les sociabilités observées” (*ibid.*, 623). Son hypothèse est qu’“il existe des rapports entre les modes de relations que l'individu met en œuvre dans les différents domaines de sa vie” (*ibid.*, 623).

Claire Bidart montre, en effet, qu'il existe différents types de sociabilités qui varient dans leurs formes, dans leurs lieux et dans leurs moments. Elle fait la distinction par exemple entre sociabilité contrainte / volontaire, collective / interindividuelle, de réseau / de noyau, intense / légère, etc.

D'autre part elle énumère deux types de variables influant sur la sociabilité : les variables individuelles "classiques" des sciences sociales (âge, catégorie sociale, proximité spatiale, affinité, personnalité, etc.) et les variables collectives faisant référence à des groupes ou à des espaces donnant lieu à des représentations construites collectivement (appartenance à un espace concret ou abstrait, à un groupe particulier, à une culture ou une micro-culture).

La typologie et les facteurs de sociabilités mis en évidence par Claire Bidart seront réutilisés et donc plus complètement développés dans la problématique.

I.2.2. La (ou les) identité(s) sociale(s)

Comme on l'a vu au paragraphe I-1-3 ci-dessus, la socialisation est envisagée par certains théoriciens comme un processus de construction d'identité(s). C'est pourquoi il est nécessaire de développer cette notion sous son double résultat de l'identité individuelle et de l'identité collective (Tap, 1980).

I.2.2.1. L'identité individuelle

Quel que soit l'angle d'approche, tous les auteurs s'accordent à reconnaître qu'il y a une dualité au cœur de l'identité, une "division du Soi" (Laing, 1961, 25).

Cette "division de Soi" est décrite dans les approches psychanalytiques (Freud, 1962 ; Lacan, 1966 ; David-Ménard, 1987) ou philosophiques (Laing, 1961 ; Lévi-Strauss, 1977 ; Ricoeur, 1992) mais de manière un peu réductrice dans la mesure où

cette ambivalence de l'identité est détachée de l'environnement et du contexte social dans lequel elle se construit.

On retiendra cependant des conceptions philosophiques citées l'idée d'une dialectique fondatrice de l'identité entre Moi et l'Autre : l'identité est en effet "ce en quoi je suis semblable à l'autre, le même que l'autre" et donc renvoie aux notions de "collectivité" et de "même" ; mais elle signifie aussi contradictoirement "ce qui m'est propre, ce en quoi je suis différent des autres" et donc renvoie aux notions "d'individu" et de "différent".

L'approche sociologique de l'identité qui est la perspective de cette étude, emprunte à Dubar (1991) un certain nombre de conclusions. On peut considérer globalement l'identité sociale comme "une articulation entre deux transactions ou mécanismes : une transaction "interne" à l'individu et une transaction "externe" entre l'individu et les institutions avec lesquelles il entre en interaction" (Dubar, 1991, 109). Il définit l'identité comme "le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement construisent les individus et définissent les institutions" (Dubar, 1991, 111).

On retiendra chez Dubar l'idée que la division interne de l'identité, comparable à celle des psychanalystes et des philosophes, est le résultat de la socialisation. Dans cette perspective, l'identité se forme, dans le contexte social, par la relation duelle entre une "identité-pour-soi" et une "identité-pour-autrui" :

- l'identité-pour-soi exprime ce que l'individu pense être ou veut être avec son histoire singulière, sa biographie vécue individuelle, les catégorie(s) auxquelles il a le sentiment d'appartenir ;
- l'identité-pour-autrui traduit comment les autres le perçoivent, quelles sont les caractéristiques identitaires que les autres lui attribuent.

Lorsqu'il n'y a pas coïncidence entre les deux types d'identités, l'individu peut refuser l'identification des autres ou au contraire l'accepter et il y a alors, de la part de l'individu,

mise en place de “stratégies identitaires” (Goffman, 1963, 12) visant à réduire l'écart. On retrouve là une interprétation proche de celle qui apparaît dans les processus d'équilibration de Piaget (1965, 10) ou de transaction de Percheron (1974, 25) et qui sont les deux mécanismes centraux de la socialisation.

L'acceptation non critique de l'identité-pour-autrui conduit à ce que les acteurs du système éducatif connaissent bien, sous l'appellation d'effet Pygmalion et que Merton a définie comme “un modelage de l'individu sur l'image qu'en ont les autres et la définition qu'ils en donnent” (Merton, 1950, 140).

I.2.2.2. L'identité collective

L'existence d'une identité collective est aussi un des résultats de la socialisation. Cette identité collective est le sentiment d'un espace de référence commun identifiable, c'est-à-dire d'une sociabilité pensée et vécue collectivement. Le problème est de savoir dans quel cas l'existence d'une sociabilité collective (chez les enseignants ou chez les élèves par exemple) débouche sur la formation d'une identité collective. On reprendra à Bidart (1988) et Dubar (1991), dans la construction du modèle d'analyse, les indicateurs des différents types d'identité collective.

Les identités sont donc le résultat, toujours provisoire, de la socialisation et, plus précisément, d'une dualité du fonctionnement social qui fait que la construction de l'identité est le produit de Soi et des autres.

I.2.3. Les rapports entre sociabilité(s) et identité(s)

Il est intéressant de comparer les deux "produits" de la socialisation que sont la sociabilité et l'identité et de voir quels sont leurs rapports dans le cadre de l'enseignement :

- la sociabilité est le résultat de la socialisation dans sa réalisation avec l'extérieur, donc avec l'Autre avec lequel l'individu établit des liens. Elle est située sur le versant exogène de la socialisation :

- l'identité, au contraire, que ce soit l'identité-pour-soi ou l'identité-pour-autrui, est le résultat de la socialisation dans sa réalisation avec l'intériorité de l'acteur.

Elle est donc située sur le versant endogène de la socialisation.

Cette différence d'orientation des résultats de la socialisation montre leur complémentarité, chacun développant un des aspects de l'individu au sein de la société qui est à la fois un être individuel et un être social.

Se socialiser, c'est donc créer des liens avec autrui (versant de la sociabilité), mais c'est aussi se faire reconnaître par autrui en tant qu'individu identifiable (versant de l'identité).

Il sera intéressant de voir comment ces deux versants apparaissent dans les conceptions et les contenus des enseignants (de façon combinée ou distincte).

II. CITOYENNETE(S)

Après l'étude de la notion de socialisation et des résultats, sociabilité(s) et identité(s), qu'elle produit, il faut maintenant expliciter la notion de citoyenneté.

On présentera l'évolution de cette notion et les interprétations sociologiques qu'on peut en donner.

Cette évolution est le produit d'une évolution des mentalités et des structures socio-politiques.

On ne s'étonnera pas de retrouver certains découpages théoriques vus précédemment à propos de la socialisation puisque les processus sociaux en jeu dans l'une et l'autre notions présentent des analogies.

La notion de citoyenneté s'est construite en deux étapes : la naissance de la notion a lieu dans l'antiquité grecque et latine, mais une "re-naissance", qui en modifie totalement l'orientation, se produit dans la période de fermentation d'idées qui précède et explique la Révolution Française de 1789. Cette reprise de la notion antique à l'époque moderne s'accompagne d'une évolution théorique de la catégorie de la citoyenneté, mais une nouvelle évolution se dessine à l'époque contemporaine.

On étudiera donc successivement les trois étapes historiques qui correspondent à trois conceptions distinctes :

- la conception antique : la citoyenneté républicaine ;
- la conception moderne : de la citoyenneté libérale à la citoyenneté sociale ;
- la conception postmoderne : la citoyenneté située.

II.1. La conception antique : la citoyenneté républicaine

On est obligé de faire une présentation, même succincte, de cette conception, parce qu'elle est à l'origine de toutes les autres et qu'elle a laissé des traces.

La notion de citoyenneté naît d'abord chez les Grecs d'Athènes qui ont "inventé" le "politique", au sens de domaine autonome de la vie sociale, puis chez les Romains qui ont réinterprété la notion. La référence étymologique à la ville ou cité (le citoyen est l'habitant de la *civitas*), c'est-à-dire à la densité démographique pour définir la citoyenneté, n'est pas le fruit du hasard : en effet, la densité et la diversité du peuplement d'une cité imposent des formes de régulation et d'organisation sociales que l'individu est obligé d'accepter pour y vivre.

Il existe, certes, des différences entre la citoyenneté grecque et la citoyenneté romaine ne serait-ce que celle qui oppose la notion de "citoyens réels" à Athènes à celle de "citoyens de droit" à Rome (Gauthier, 1981).

Malgré ces différences dues essentiellement aux contextes, les notions grecque et romaine de la citoyenneté présentent des ressemblances. Le citoyen est en effet conçu comme membre d'une communauté politique et l'on attend de lui certains comportements fondamentaux : d'abord le sentiment d'appartenance à cette communauté politique, donc l'acceptation d'une vie civile commune ; ensuite, la loyauté envers la patrie et par voie de conséquence envers ses institutions, par exemple envers l'appareil juridique, la constitution, le pouvoir ; enfin la reconnaissance de la supériorité des devoirs civiques et sociaux sur les intérêts privés et les droits individuels. C'est donc l'exigence de vertu civique qui domine dans cette conception plutôt que l'exigence d'égalité ou de justice civique. Par ailleurs, la notion de citoyens n'est applicable qu'aux individus libres, à l'exclusion des femmes, des esclaves et des étrangers.

Cette conception insiste donc sur les notions de devoir et d'appartenance à une structure collective plutôt que sur les notions de droits qui restent souvent théoriques

(Schnapper, 1993). C'est la raison pour laquelle Albala-Bertrand (1995) l'appelle *citoyenneté républicaine*, dénomination qui met en avant la caractérisation de l'individu comme partie constitutive de la *res-publica* c'est-à-dire de la "chose publique".

Cette idée de citoyenneté républicaine liée à la notion de devoir et de vertu existe encore de nos jours.

II.2. La conception moderne : de la citoyenneté libérale à la citoyenneté sociale

L'avènement de l'Etat moderne est essentiellement marqué par l'apparition du principe de souveraineté du peuple dont la citoyenneté est l'expression par excellence.

La re-naissance de cette notion s'est amorcée dès la fin du XVIIème siècle avec John Locke (1690) à qui Rousseau a emprunté l'idée du pacte social, et s'est prolongé tout au long du XVIIIème siècle avec les philosophes des Lumières et des penseurs étrangers comme Thomas Jefferson (1774), pour prendre, en 1789 la forme solennelle de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*.

Cette déclaration a été au centre de tous les débats et affrontements civiques des XIXème et XXème siècles qui ont, ou non, donné lieu à de nouvelles versions en France. Elle s'est également propagée peu à peu à travers le monde mais selon des modalités différentes en fonction des systèmes politiques et culturels en place (Bettermann, 1967).

Cette Déclaration de 1789 et ses avatars expliquent le contenu actuel de la notion de citoyenneté.

On distingue deux phases dans ces transformations de la notion moderne de citoyenneté, la phase libérale antérieure à la Première Guerre mondiale et la phase sociale à partir de l'entre-deux-guerres.

II.2.1. La citoyenneté libérale

Cette conception est dite libérale (ou classique) car l'homme dont elle affirme les droits est porteur de l'intemporelle et universelle nature humaine, chère à l'époque classique. Le citoyen qu'elle définit est membre d'un Etat-nation tel qu'il est défini chez Weber (1922), Mauss (1920) et plus récemment Elias (1989), c'est-à-dire d'une organisation politique de nature abstraite. Le citoyen est donc, lui aussi, une figure abstraite, remplaçant le citoyen concret et hiérarchisé mis en place par l'Ancien Régime sur le mode de l'arbitraire et de l'irrationnel. Schnapper souligne le fait que la notion de citoyenneté “permet de transcender les appartenances particulières, biologiques, historiques, économiques, sociales, religieuses ou culturelles, de définir le citoyen comme un individu abstrait, sans identification et sans qualification particulières, en deçà et au-delà de toutes ses déterminations concrètes” (Schnapper, 1995, 49). Ce citoyen est conçu comme l'expression de la raison, et les décisions nées de la participation politique d'un tel citoyen ne peuvent qu'être justes et universelles.

Cette conception des droits et de la citoyenneté s'attache en effet essentiellement à définir les *droits naturels et individuels*, inhérents à l'homme. Ces droits consacrent la notion de liberté : liberté de la personne, liberté de pensée, donc d'opinion et de parole, liberté de croyance donc religieuse, liberté de mouvement, droit à la justice, sûreté de la personne, égalité. Ils définissent une *citoyenneté civile*.

Mais cette conception libérale montre des insuffisances puisque la possession d'un droit n'est d'aucune utilité si on ne peut le faire appliquer. Si bien que, pendant cette phase libérale, se met en place une extension des droits naturels qui a pour but de permettre leur mise en application. Cette extension des droits naturels vise donc à leur annexer des *droits politiques* qui donnent accès à une *citoyenneté politique*. Ce sont les droits de l'individu à participer à l'exercice du pouvoir : il s'agit du droit de vote, du droit à des élections libres, du droit à la liberté de réunion et d'expression de la pensée, du droit d'association. Les deux concepts politiques fondateurs de ces droits sont ceux

de la participation (reprise aux citoyennetés grecque et romaine) et de la représentation qui constitue une rupture fondamentale avec l'Antiquité qui n'avait conçu que la démocratie directe. Aristote dans *La politique* affirme en effet que déléguer son pouvoir, c'est renoncer à la liberté.

Ces deux concepts permettent au citoyen d'avoir une part de la puissance publique pour faire respecter ses droits naturels donc pour mettre en pratique sa citoyenneté civile. C'est cet aspect politico-électoral qui est resté l'aspect prioritaire et majoritaire dans le modèle français de la citoyenneté.

Une autre évolution de la conception de la citoyenneté va dans le sens du nationalisme. En effet, Schnapper (1993) montre que l'idée de nation a été liée à celle de citoyenneté au moment de la Révolution Française par crainte de la contre-révolution et des étrangers qui la soutenaient.

II.2.2. La citoyenneté sociale

La phase socialisante du concept de citoyenneté s'est développée au cours du XXème siècle et marque l'affirmation et la conquête des *droits sociaux*. Cette évolution de la conception des droits de l'homme correspond d'une part à une traduction concrète et sociale de la citoyenneté civile et politique, d'autre part à une extension de celle-ci à d'autres bénéficiaires.

II.2.2.1. Une traduction concrète de la catégorie de la citoyenneté

Dans le passage de la conception libérale à la conception sociale, il y a un changement d'optique radical : de nouveaux droits apparaissent qui ne sont plus fondés sur le principe de l'égalité fondamentale de tous les individus mais sur la reconnaissance de leurs différences. Ce changement d'optique s'accompagne d'une transformation complète des obligations de l'Etat. Celles-ci subissent, en effet, une inversion : le droit

naturel et politique est un *droit de...* qui est effectif si l'Etat ne l'entrave pas ; le droit social est un *droit à...* qui donne une obligation à l'Etat de le réaliser.

L'homme n'est donc plus conçu comme une entité abstraite mais comme un individu concret dans son contexte et ses rapports sociaux. C'est l'avènement de "l'homme situé" (Burdeau, 1966), c'est-à-dire la prise en compte réelle de la "question sociale".

Cette conception respecte néanmoins le principe de l'universalité en adoptant des mesures législatives centralisées face aux revendications sociales : les premiers droits sociaux reconnus, dès 1848, ont été le droit au travail, puis le droit syndical. La reconnaissance de droits sociaux plus larges en 1946 tout en relevant majoritairement du domaine économique (durée du travail, garanties sur les salaires, allocations familiales) amorcent une orientation plus qualitative [droit au repos et au loisir reconnu par les lois sur les congés payés, droit à la sécurité (maladies, accidents) reconnu par les ordonnances sur la Sécurité Sociale, droit à l'instruction]. Les revendications deviendront encore plus qualitatives à partir de 1968 lorsque sont formulés les droits à la culture et aux loisirs ou le droit à l'égalité scolaire.

II.2.2.2. Une extension de la catégorie de la citoyenneté à de nouveaux bénéficiaires

Si le concept de citoyenneté a subi une extension de ses contenus au cours de l'histoire, la qualité de citoyen, elle aussi, a subi une extension quant à ses bénéficiaires. Le modèle libéral allait dans le sens d'une limitation de la citoyenneté au nom d'incapacités de nature. Cette argumentation capacitaire, à la fois inégalitaire, sexiste et raciste a, pendant longtemps, exclu de la citoyenneté certaines catégories de la population : les femmes, les enfants, les domestiques, les indigents et les vagabonds (Rosanvallon, 1992).

Au cours de cette phase socialisante, la qualité de citoyen s'est donc progressivement étendue grâce à la pure et simple reconnaissance d'une continuité de nature entre les

êtres humains (Costa-Lascoux, 1997). Cependant, comme le fait remarquer Balibar (1988), les exclusions de la citoyenneté sont historiquement relatives, elles se déplacent, et il y a en permanence des catégories, des individus, des groupes auxquels on interdit, en fait ou en droit, tout accès au gouvernement de la cité.

II.3. La conception postmoderne : la citoyenneté située

De nombreux reproches sont adressés à la citoyenneté libérale : elle est considérée comme abstraite, nationale et "adulto-centrique" (Bouamama, 1993, 112) et ne correspondant plus aux besoins de la société contemporaine. L'ensemble de ces critiques est à l'origine de l'évolution de la notion de citoyenneté à l'époque postmoderne.

Le terme de postmodernité, déjà défini dans la partie consacrée à la notion de socialisation, est utilisé ici pour signifier que l'évolution contemporaine de la citoyenneté est en rupture avec la logique moderne antérieure.

Dans ce contexte, on assiste à une extension des espaces sociaux de pratiques de la citoyenneté. Ces nouveaux espaces sont plus locaux, plus diversifiés, à effets plus immédiats. Ils prennent la forme d'une participation directe des acteurs sociaux à des mécanismes de négociation, de consultation, de concertation et actions collectives. Le citoyen moderne était un acteur politique unique, caractérisé par son droit de vote et sa délégation de pouvoir. Le citoyen postmoderne, en fonction des différentes identités que définit aujourd'hui sa participation à la vie sociale, est devenu un acteur multiple, donc un citoyen multiple : en tant que travailleur, étudiant, consommateur, usager, etc., il est citoyen dans son entreprise, son université, ses pratiques de consommation, ses rapports avec l'administration et, en tant que tel, participe aux processus de décision. Cette forme nouvelle et éclatée de la citoyenneté, Donzelot l'appelle "urbanité démocratique". Elle se caractérise par :

- * la “prise en compte du citoyen situé et non plus du citoyen abstrait” (Donzelot, 1991, 131) ;
- * le rejet des organismes élus selon le principe de la représentation (partis, syndicats) ;
- * la reconnaissance, de la part de l'état, de ces différents acteurs "situés" dont il accepte d'arbitrer les conflits et les accords pour résoudre les problèmes collectifs.

Bouamama considère le développement de ces “citoyennetés actives du quotidien” (Bouamama, 1993, 113) comme une conséquence et une réponse au modèle antérieur trop centralisé et limité à une participation électorale “solennisée”, déléguant le pouvoir à des “artistes” ou à des “spécialistes”. Ces nouvelles formes de citoyenneté témoignent, selon cet auteur, d'une crise de confiance envers les représentants élus du monde politique et syndical dont l'efficacité apparaît de plus en plus contestable dans la résolution des problèmes sociaux.

En plus de cette extension de la notion de citoyenneté à différents espaces de pratique, une autre forme d'extension touche directement le système éducatif : c'est l'extension de la qualité de citoyen aux mineurs.

Dans la conception moderne, il a été reconnu que la qualité de citoyen ne pouvait pas être liée à un état de nature puisqu'il y a une continuité de nature entre tous les êtres humains, quels que soient leur race ou leur statut social. Une sorte de révolution philosophico-politique est opérée lorsqu'il est explicitement dit que la continuité de nature entre les êtres humains existe "quel que soit leur âge". Cela revient à dire qu'il n'y a pas de rupture, comme on l'a longtemps cru, entre un mineur et un adulte. Certes, il y a lieu de faire la différence entre la citoyenneté de l'enfant et celle de l'adulte. La première est en formation, en puissance alors que la seconde est active et effective. Mais reconnaître qu'elle est potentielle chez le mineur implique qu'elle est présente et qu'il n'y a plus qu'à la développer.

Cette reconnaissance, chez l'enfant, de sa qualité de citoyen est la dernière étape de la conquête de la citoyenneté (Costa-Lascoux, 1997).

Le modèle de citoyenneté “située” n'est pas exempt de critiques. Certains voient, dans ce type de participation fragmentée, un risque de régression de la citoyenneté dans la mesure où cela peut conduire à la défense corporatiste des intérêts (Bonny, 1995), à un nouveau pouvoir de certaines classes sociales plus participationnistes que d'autres (Beaud, 1984), à la mise en place de nouveaux types de contrôle (Pagès, 1979 et Ehrenberg, 1991) et d'une “démocratie fonctionnelle” (Thuot, 1994). Merle et Vatin craignent qu'une “citoyenneté plurielle” ne soit “inévitablement partielle” (1995, 9). Allant encore plus loin, Guéhenno (1993) parle de dissolution de la citoyenneté.

Au terme de cette partie consacrée à la notion de citoyenneté on voit donc toute la complexité idéologique et conceptuelle de ce terme. Il est possible que cette pluralité de sens apparaisse chez les enseignants d'EPS : en effet, ceux-ci peuvent choisir soit l'une des perspectives, soit une position syncrétique mêlant chacune de ces conceptions.

III. LE COUPLAGE DE LA SOCIALISATION ET DE LA CITOYENNETÉ

On a associé ces deux notions puisque, comme on l'a déjà évoqué, elles sont souvent liées dans les objectifs actuellement assignés aux différentes sphères éducatives. Mais l'analyse qui vient d'être faite conduit à examiner les autres raisons de ce couplage.

La première raison qui incite à coupler ces deux termes est qu'il y a implication de la notion de socialisation dans celle de citoyenneté. En effet, on ne peut être citoyen que si l'on est socialisé (Percheron, 1974). La réciproque n'est pas vérifiée puisqu'un individu socialisé n'a pas nécessairement des pratiques citoyennes. L'étape de socialisation est donc un préalable à l'étape suivante de citoyenneté. Dans la mesure où l'on constate actuellement, dans certaines sphères sociales, un relâchement du lien social, on voit mal comment créer des comportements citoyens si le pré-requis de la socialisation n'est pas réalisé.

Ainsi, dans le cadre du système scolaire, il y a lieu de mettre en place, préalablement à la formation à la citoyenneté, un minimum de civilités / convivialités et, en conséquence, un minimum de liens sociaux.

Une deuxième raison tient à l'existence de liens conceptuels profonds entre la sociabilité et la citoyenneté. En effet, les deux processus de formation mettent en jeu à la fois des comportements de conformité et des comportements d'autonomie. On a mis cela en évidence plus haut en montrant que la socialisation est en même temps l'acceptation de modèles sociaux et une construction plus active de l'acteur social par lui-même ; ces mêmes conduites sont au cœur de la pratique citoyenne puisque le citoyen est celui qui suit les règles (conduite de conformité) mais qui est aussi capable de se construire ses propres normes et ses propres valeurs en adoptant un regard critique (conduite autonome).

Une remarque permet d'appuyer ce qui précède : sociabilité et citoyenneté sont reliées par la notion d'identité sociale qui leur est en quelque sorte transversale. Cette notion est, en effet, comme on l'a vu, un des résultats de la socialisation de l'individu, mais elle est aussi l'un des pré-requis de l'exercice de la citoyenneté.

Elle constitue une sorte de "charnière" conceptuelle entre ces deux processus sociaux puisque on y retrouve l'idée dialectique de conformité / autonomie, c'est-à-dire l'idée ambivalente qui renvoie contradictoirement aux notions de "Même" et de "Différent". On observe cette même ambivalence dans la sociabilité et la citoyenneté.

Il est donc logique de conclure que ces deux thèmes de la sociabilité / citoyenneté sont solidaires en considérant l'identité sociale comme le maillon qui les unit. Ce lien est encore plus évident si l'on se place dans le contexte du système éducatif : la constitution de l'identité et les formations à la sociabilité / citoyenneté sont au cœur de l'éducation et intéressent donc directement l'institution scolaire dont elles apparaissent être, dans le contexte social actuel, une des vocations premières.

On peut aussi ajouter, en dernier ressort, que ce qui lie la socialisation et la formation à la citoyenneté, c'est d'être des processus non finis, toujours en acquisition, et qui concernent donc au premier chef le système éducatif, structure déterminante des processus d'acquisition.

Ceci amène donc à voir quelle(s) conception(s) de la socialisation / citoyenneté l'École véhicule et quelle est la nature des connaissances et des compétences qu'elle donne aux enfants et aux adolescents en ce domaine.

CHAPITRE 2

ÉCOLE, SOCIALISATION ET FORMATION A LA CITOYENNETE

Depuis la III^{ème} République, le pouvoir politique demande à l'École de transmettre aux jeunes un ensemble de valeurs et de savoirs susceptibles de renforcer le lien social et de créer des comportements civiques. C'est, en effet, à la III^{ème} République qu'on doit les cours de morale et d'instruction civique qui ont eu leur place dans les disciplines scolaires jusque dans les années 50.

Mais dans les trois décennies qui ont suivi (des années 60 aux années 90), ces enseignements ont quasiment disparu des contenus scolaires : l'École a été ramenée à un lieu de transmission des connaissances. Ceci ne signifie nullement que l'École, dans ce contexte, n'intervient pas sur la formation de la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent, mais elle le fait insidieusement (Bourdieu et Passeron, 1970).

Depuis le début des années 90, il y a, à nouveau, une forte demande de la part de l'État, confronté à une crise des valeurs, en direction de l'École pour qu'elle prenne en charge la socialisation qui incombe en partie à d'autres acteurs sociaux (familles, associations de jeunes, société en général hors de l'École, etc.)

Cette détermination du pouvoir apparaît dans un certain nombre de textes officiels qui mettent au centre de leurs préoccupations la nécessité de socialiser et d'éduquer à la citoyenneté. C'est le cas de la loi de programmation de 1989 et du Nouveau Contrat pour l'École (1994). La loi de programmation, par exemple, rappelle les "finalités essentielles" de l'École :

- “- la transmission des connaissances et d'une culture générale ;
- le développement de la personnalité de chaque individu et de ses capacités à vivre en société, ce qui implique l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs de la démocratie ;
- la préparation à la vie professionnelle et non la formation à un métier donné ;
- la contribution à l'égalité des chances” (Loi d'orientation sur l'Éducation, 1989).

Les textes cités ci-dessus redonnent donc à l'École les fonctions, momentanément oubliées, de socialisation / formation à la citoyenneté. La grande diversité des missions

qu'on lui assigne rend la tâche de l'École plus complexe puisque, tout en conservant sa mission principale qui est la transmission des savoirs, elle doit en assumer d'autres.

Le chapitre précédent a montré l'évolution et la complexité des conceptions théoriques touchant à la socialisation et à la citoyenneté. Il y a donc lieu maintenant, de savoir comment les auteurs et les acteurs de l'éducation ont transposé et mis en application ces deux notions dans le cadre de l'École. Retrouve-t-on les mêmes conceptions théoriques ou une sélection a-t-elle été opérée ?

I. QUELLES DEFINITIONS L'ÉCOLE DONNE-T-ELLE DES DEUX NOTIONS ?

De nombreux travaux abordent, depuis quelques années, les thèmes de la socialisation et surtout ceux de la citoyenneté. On commencera par donner les différentes définitions de la socialisation scolaire ainsi que sa place et ses caractéristiques, puis on présentera les formes de citoyenneté que l'École veut faire acquérir.

I.1. Quelle socialisation à l'École ?

I.1.1. Les différentes définitions de la socialisation scolaire

Si l'École est majoritairement conçue, par les différents auteurs, comme un lieu de socialisation, leurs positions sont loin d'être en concordance. La définition de la socialisation qu'ils adoptent est liée, en effet, à leur définition sociologique de l'École et de l'éducation.

Les différentes théories de la socialisation évoquées ci-dessus dans le chapitre 1, donnent lieu à des conceptions différentes de l'École comme lieu de socialisation.

On reprendra en partie à Dubet et Martuccelli (1996a), mais avec quelques modifications, les définitions de la socialisation scolaire qu'ils proposent. On envisagera donc, tour à tour, les trois positions théoriques suivantes : l'École, institution de socialisation ; l'École, appareil de socialisation ; l'École, lieu d'intégration par la construction d'expériences.

On a renoncé à prendre en compte les deux derniers types de socialisation scolaires donnés par Dubet et Martuccelli (1996a), celui de l'École, lieu de choix rationnels et autonomes inspiré de Boudon (1973) et celui de l'École, lieu de processus micro- et macro-sociologiques de socialisation (Goffman, 1991). On considère, en effet, que le niveau d'explicitation des enseignants n'ira pas jusqu'à ce degré de précision et qu'on peut très

grossièrement considérer ces deux types comme des variantes de la conception de l'École comme lieu d'intégration par construction individuelle d'expériences.

I.1.1.1. L'École, institution de socialisation

Il faut donner au terme "institution" le sens de structure étatique symbolique et intouchable. C'est la conception durkeimienne de l'École de la société moderne (Durkheim, 1922 et 1925).

Cette conception de l'École, qui correspond à la “version enchantée” de la socialisation vue plus haut, a été celle de la IIIème et de la IVème Républiques. Pour Durkheim, l'École est la seule instance qui socialise "méthodiquement", c'est-à-dire rigoureusement. Elle est la seule à pouvoir inculquer, par la discipline de vie qu'elle instaure, les normes et valeurs qui constituent le fond commun de la société. La culture scolaire est envisagée comme une culture républicaine, c'est-à-dire spécifique et universelle capable de former à la fois des individus autonomes et d'assurer l'intégration sociale de ceux-ci, capable aussi de former, par l'intégration nationale, de bons citoyens. Elle a pour but de sélectionner les meilleurs selon les principes de la justice et de “l'élitisme républicain”. La socialisation par l'École est vue positivement parce qu'elle permet l'intériorisation de règles nécessaires à l'apprentissage de l'autonomie.

Cette conception idéalisée présuppose une adéquation totale entre les attentes ou les besoins de la société et le fonctionnement de l'institution scolaire.

I.1.1.2. L'École, appareil de socialisation

L'utilisation du terme "appareil" implique que la structure scolaire est plus ou moins conçue comme manipulée et détournée de sa vocation première. C'est la conception de la sociologie critique qui correspond à la “version désenchantée” de la socialisation vue ci-dessus au chapitre 1.

L'École va au-delà de la simple intégration sociale en réalisant une mainmise du système sur l'individu par la reproduction des structures en place (Bourdieu et Passeron, 1970). Dans cette optique, la vision idyllique de l'École donnée par Durkheim est vivement remise en cause (Bourdieu et Passeron, 1980) : la culture scolaire n'est ni neutre ni universelle. Elle fabrique de l'illusion de neutralité qui profite aux classes dominantes (Bernstein, 1975). Certains sociologues critiques vont plus loin en accusant l'École de produire de "l'assujettissement" (Baudelot et Establet, 1971).

La socialisation par l'École est donc interprétée négativement comme une inculcation de conduites et de modèles dominants, qui ne peuvent profiter qu'aux élèves familiarisés avec ces modèles parce qu'ils sont ceux de leur position sociale, et qui mettent les autres élèves en position d'échec et d'exclusion parce qu'ils sont trop éloignés de leurs "habitus".

Prolongeant cette conception en la radicalisant, certains en arrivent à nier que l'École soit une instance de socialisation et pensent même que, pour certains élèves, c'est tout le contraire, puisqu'on observerait une sorte d'antisociabilité vis-à-vis de l'École, c'est-à-dire un rejet de la forme de sociabilité demandée par elle (Althusser, 1994).

I.1.1.3. L'École, lieu d'intégration par la construction individuelle d'expériences

Cette conception repose sur la notion d'expérience scolaire (Dubet, 1994) qui associe l'idée d'intégration sociale et celle d'activité des élèves dans un processus de socialisation qui est nécessairement éclaté. Cet éclatement de la socialisation par l'École se traduit par une pluralité de ses fonctions : fonction classique de socialisation par intériorisation mais aussi fonction de distribution d'offres diversifiées comme un "marché" et fonction d'individualisation du rapport à la culture (Dubet et Martuccelli, 1996a). La socialisation à l'École ne se réalise donc pas sous forme d'apprentissages de rôles, mais par la construction individuelle d'expériences : chaque individu moissonne et construit sa propre expérience et sa propre socialisation à partir d'un matériau culturel et social commun qui assure l'intégration sociale des individus.

On constate que les différentes définitions de la socialisation scolaire présentent de fortes analogies avec les définitions de la socialisation en général. Les deux premiers types de socialisation scolaire, l'École institution de socialisation, et l'École appareil de socialisation reproduisent même totalement les conceptions déterministes/objectivistes qu'elles soient classiques ou critiques. Quant au troisième type, l'École lieu d'intégration par la construction individuelle d'expériences, on l'assimilera, un peu schématiquement sans doute, à l'interprétation subjectiviste de la socialisation, en privilégiant dans cette conception tout ce qui est processus d'individualisation.

Dans la construction du modèle d'analyse, on confondra donc les indicateurs de la socialisation en général et ceux de la socialisation scolaire.

I.1.2. La place et les caractéristiques de la socialisation scolaire

Si l'importance et le rôle accordés à la socialisation scolaire divergent selon les auteurs, la chronologie des processus d'apprentissage du lien social et la place de la socialisation scolaire dans cette chronologie, par contre, font l'unanimité. De nos jours, la formation du lien social est envisagée comme un ensemble de mécanismes pluriels et continus. Le processus de socialisation à et par l'École s'inscrit donc dans un ensemble de processus plus large dont il n'est qu'une étape.

La socialisation scolaire, formalisée et institutionnelle, qui prend le relais de la socialisation familiale (Berger et Luckman, 1986) introduit la dimension sociale. Cette socialisation est à la fois verticale (relation avec les adultes de l'institution scolaire) et horizontale (relation avec les pairs, c'est-à-dire l'ensemble des camarades). Elle vise à créer des rapports sociaux, collectifs et égalitaires. Le cadre particulier de l'École a également pour but de faire apprendre aux enfants des règles du jeu social réinvestissables et transposables dans d'autres institutions auxquelles ils seront confrontés.

Cependant Lagree constate que le réinvestissement et la transposition ne sont pas identiques pour tous et que "les modes de rapports des individus aux institutions sont

socialement différenciés” (Lagree, 1986, 41). D'autre part, la socialisation à l'École peut revêtir une forme traditionnelle, représentée par les principes d'autorité et une pédagogie directive. Elle développe alors une socialisation de type familial avec des rapports interindividuels et inégalitaires (Rueff Escoubès et Moreau, 1987).

La définition qui vient d'être faite des caractéristiques propres à la socialisation scolaire doit permettre de caractériser les modes de relation entre les enseignants et les élèves.

I.2. Quelle citoyenneté à l'École ?

Avant d'aborder la façon dont les travaux sur l'éducation conçoivent la notion de citoyenneté dans le cadre scolaire, on décrira en premier lieu le processus évolutif qui a conduit, en un siècle, aux attentes actuelles de la société envers l'École.

I.2.1. L'évolution historique : de l'École citoyenne à l'École démocratique

L'École républicaine a, depuis toujours, été conçue comme un lieu de formation à la citoyenneté, mais un tournant majeur apparaît dans le deuxième tiers du XXème siècle. Rémond (1995) et Schnapper (1995) s'accordent sur les raisons de cette évolution et sur ses manifestations.

La première conception, que Schnapper appelle “l'École citoyenne” (1995, 42), est l'École de la IIIème République, fermée au monde social et désireuse de créer un espace fictif d'égalité formelle entre les individus. Rémond explique que cette éducation civique correspond à une “idéologie de combat (...) nationaliste (...) pour faire des patriotes” (Rémond, 1995, 21). Cette École est “un espace sacré, un enclos préservé, à la porte duquel s'arrêtent les rumeurs de la cité” ce qui, comme le souligne Rémond, “est une étrange façon de préparer à être un citoyen” (*ibid.*, 22).

Cette École citoyenne fait place, au début des années 60 à une École que Schnapper appelle “démocratique” (1995, 47). Celle-ci a une conception bien différente de la citoyenneté. On demande à cette École d'assurer une égalité réelle, c'est-à-dire l'égalité des chances en “formant des esprits suffisamment bien formés pour qu'ils puissent ensuite s'adapter aux demandes changeantes et particulières du monde économique” (Schnapper, 1995, 51). On demande aussi à cette École de s'ouvrir sur son environnement, de tisser un lien social entre l'établissement scolaire et d'autres structures.

Les raisons du changement de perspective sont, selon l'auteur, multiples : manifestation d'un dysfonctionnement de l'institution scolaire que montrent clairement les événements de 1968, remise en cause du monopole de l'École comme lieu de connaissances et de formation (existence des médias, des experts, etc.). Rémond (1995) ajoute d'autres raisons à ce changement : la dissolution d'un certain tissu social et familial, l'impossibilité de continuer à concevoir l'École comme un espace coupé de l'actualité et des problèmes politiques.

Dans les années 80, les revendications sur le droit à la différence et sur l'autonomisation des structures locales amènent l'École à s'ouvrir sur une autre forme de citoyenneté prenant en compte le citoyen "situé". L'École se trouve donc confrontée à une difficulté que souligne Meirieu (1996) : elle a pour mission d'assurer le droit à la différence et à la spécificité locale, mais elle doit aussi assurer l'égalité et la ressemblance fondamentale entre les individus.

I.2.2. Un élargissement et une spécialisation par rapport à la citoyenneté adulte

L'ensemble des écrits sur la citoyenneté scolaire manifeste un ensemble de convergences qui vont dans le sens soit d'un élargissement notionnel, soit d'une spécialisation par rapport à la citoyenneté de la société adulte.

Ce qui permet de rendre compte du processus d'élargissement, c'est que, ce qui est en cause à l'École, c'est une éducation à la citoyenneté et que, comme le dit Francine Best, "à partir du moment où on est dans l'éducation, on est obligé d'élargir sa conception en essayant de n'en perdre aucun élément" (Best, 1997, 18).

Quant à la spécialisation, elle tient au fait que la citoyenneté à l'École concerne un sous-ensemble de la société qui est composé en grande majorité d'individus mineurs, auxquels ne peut donc pas s'appliquer, théoriquement, la définition légale de la citoyenneté.

On énumérera donc les principales caractéristiques de la notion de citoyenneté appliquée au domaine scolaire, mises en évidence par les travaux et discours sur l'École.

I.2.2.1. La citoyenneté scolaire n'a pas les mêmes enjeux de pouvoir que la citoyenneté adulte

Si incontestablement l'École est un "lieu social" et un "lieu politique" (dans le sens où il peut s'y pratiquer une initiation à la citoyenneté), elle ne peut en aucun cas être comparée à la société. Dans la communauté scolaire, en effet, il n'y a ni rapport de classe ni rapport visant à prendre le pouvoir. Les enjeux du groupe social que forme un établissement scolaire ne sont pas exactement comparables à ceux de la société dans la mesure où l'on ne s'y dispute pas le pouvoir (Latger, 1997).

I.2.2.2. La citoyenneté scolaire est un apprentissage

Le lieu privilégié de cet apprentissage est "l'École publique, laïque, résultat d'une inculcation d'un savoir et d'une expérience commune" (Koubi, 1995, 5). La citoyenneté

scolaire est un "processus vers", composé d'échelons complexes et multiples qui s'acquièrent progressivement.

La citoyenneté n'est pas un fait de nature ou une qualité sociale innée. La formule "on naît citoyen, on devient citoyen éclairé" prononcée par Jean-Pierre Chevènement en 1985 signifie : on naît citoyen en droit civil mais on devient citoyen éclairé et lucide au bout d'un processus d'apprentissage et d'éducation. Les révolutionnaires de 1789 définissaient la citoyenneté comme la somme d'une capacité (au sens de droit reconnu) et d'une compétence (au sens d'aptitude acquise) d'agir dans la société. Or, cette dernière présuppose l'intervention de l'éducation puisqu'elle relève de l'acquisition, c'est-à-dire de la construction, chez l'enfant, d'une maîtrise suffisante du savoir, de l'information et du discernement pour exercer pleinement sa qualité de citoyen. Citoyenneté et éducation sont donc fondamentalement et intimement liées. L'éducation est ainsi un des moyens privilégiés que possède une société pour faire des enfants, des citoyens réels : elle les rend aptes à comprendre les problèmes qu'ils auront à analyser en tant que citoyens effectifs, aptes à discuter, à faire des choix et à prendre des décisions.

I.2.2.3. La citoyenneté scolaire inclut une citoyenneté de civilité

On a choisi d'appeler cette forme de citoyenneté scolaire, "citoyenneté de civilité" plutôt que "citoyenneté sociale" comme le fait Best (1997, 17) parce que cette expression renvoie déjà à une évolution de la notion de citoyenneté générale au cours du XXème siècle (cf. chapitre 1, II.2.2.).

La citoyenneté scolaire est liée à la participation à des instances collectives et met donc en jeu la connaissance des mécanismes sociaux fondamentaux, donc un minimum de civilité. Alain Mounie met l'accent sur le préalable et nécessaire "apprentissage des codes sociaux" dans l'éducation du citoyen (Mounie, 1994, 53). De même, pour Giolitto (1993), une conduite citoyenne passe nécessairement par une conduite sociale responsable et par l'adhésion à un certain nombre de règles partagées par la communauté.

I.2.2.4. La citoyenneté scolaire n'est pas liée à la nationalité

L'École ne lie pas citoyenneté et nationalité puisqu'elle accueille et forme à la citoyenneté tous les enfants quelle que soit leur nationalité (Costa-Lascoux, 1997, 6).

I.2.3. Conclusion

L'École est donc un lieu de citoyenneté spécifique et la formation à la citoyenneté qu'elle veut mettre en place a les mêmes particularités. Outre la spécificité de certains de ses attributs, l'aspect qui semble le plus important dans la citoyenneté scolaire est son statut de propédeutique à la citoyenneté, donc de pré- ou proto-citoyenneté.

Mais cette spécificité n'exclut pas le fait qu'on y retrouve certains indicateurs évoqués pour la notion de citoyenneté en général : on est, par exemple, amené à assimiler la notion d'École citoyenne à celle de citoyenneté libérale et la notion d'École démocratique avec l'élargissement notionnel qu'elle implique à la conception postmoderne de la citoyenneté.

II. QUELS CONTENUS POUR SOCIALISER ET FORMER A LA CITOYENNETE A L'ÉCOLE ?

Les acteurs de l'éducation se trouvent confrontés à une gageure tant les missions assignées à l'École sont multiples et, pour certaines, nouvelles, comme le dit Touraine puisque l'École "se trouve en face de responsabilités éducatives que le modèle classique ne prévoyait pas" (Touraine, 1986, 26). La première conséquence est que le "traitement pédagogique de cet ensemble disparate est lui-même divers" (Legrand, 1983, 20). La deuxième conséquence est que les deux notions de socialisation et de citoyenneté, qui sont distinctes sur le plan théorique, comme cela a été montré plus haut, sont traitées, en fait, par les acteurs, comme un continuum ou un "objet transversal" (Legrand, 1986, 20). C'est ce qui explique sans doute la difficulté qu'a le monde enseignant à expliciter et différencier les deux notions.

La littérature sur l'éducation traitent donc de façon globale et conjointe les démarches éducatives de l'École pour socialiser et former à la citoyenneté. On passera en revue les principaux contenus éducatifs qui sont proposés : éduquer aux valeurs, apprendre le rapport au pouvoir, acquérir des savoirs disciplinaires, connaître les outils de la pratique citoyenne et vivre des pratiques citoyennes.

II.1. L'éducation aux valeurs

L'argument utilisé pour justifier la nécessité d'éduquer aux valeurs est que les bouleversements sociaux de ces dernières décennies ont amené à l'École de plus en plus d'enfants pour lesquels la première socialisation par la famille n'a pas fonctionné et qui n'ont aucun repère (Therme, 1995 ; Legrand, 1991). Beaucoup d'enfants de milieux défavorisés sont, par carence de leur milieu familial (Touraine, 1986), exclus de la

socialisation. Leur parler de citoyenneté, et qui plus est de citoyenneté politique est impensable.

Le rôle de l'École est alors de leur apprendre à se connaître et se reconnaître, puis à reconnaître et à respecter les autres ce qui est du ressort de la première fonction de socialisation. Dans ce type d'acquisitions visé, l'École assume donc, pour certains jeunes, une grande partie des fonctions normalement assurées par d'autres instances antérieures à elle. Cette première étape de sensibilisation vise à faire acquérir des attitudes et des comportements fondés sur l'adhésion à des valeurs communes nécessaires à la vie collective. L'École a donc comme premier objectif de transmettre des concepts communs et unificateurs (Reboul, 1992).

Un des thèmes fréquemment développés actuellement dans les écrits concernant la socialisation est la formation aux valeurs et à la morale (Legrand 1991). Est significative, à cet égard, la réintroduction de la morale, en 1985, à la fin des instructions relatives l'Éducation civique, alors qu'elle en avait été évacuée en 1978.

Mais ce retour se fait en s'appuyant à la fois sur la notion de morale et sur celle d'éthique (Ricœur, 1992 ; Mogniotte, 1994).

II.1.1. La socialisation par la morale

La morale consiste à définir les règles du jeu social sur la base d'un accord minimum entre individus rationnels : la quête des valeurs morales s'apparente à la recherche de normes qui permettent aux hommes de vivre ensemble.

Se préoccuper des règles de vie commune est donc un des rôles de l'École qui doit faire respecter une sorte "d'état de droit" à l'intérieur de ses murs. L'École forme un sujet socialisé ou sujet civilisé ce qui sous-entend la formation d'un être qui, d'une façon volontaire et autonome, accepte les règles de vie commune et qui est capable d'en comprendre le sens et la nécessité.

Giolitto (1993) dresse, par exemple, à cet effet, un inventaire des valeurs portées par le milieu scolaire en soulignant que ces valeurs aident à construire une morale humaniste et à

assurer la cohésion d'une société. Rémond constate, lui aussi, qu'il existe "tout un ensemble de convictions, de principes, comme les droits de l'homme, les libertés, la démocratie, l'état de droit, le respect des règles, le refus de la violence, le pluralisme, qui sont les valeurs de notre société, et cela dans un consensus, implicite et spontané, tels qu'on a le droit de s'y référer, et de les enseigner comme des valeurs" (Rémond, 1995, 27).

II.1.2. La socialisation par l'éthique

L'éthique, contrairement à la morale qui relève d'une tendance universalisante, est définie comme une déclinaison personnelle des valeurs (Ricœur, 1992). Elle relève du désir et du choix de l'individu, si bien que, comme le précise Mougnotte (1994, 31), il y a lieu d'opposer "la" morale à visée universelle à "une" éthique à visée particulière.

La notion d'éthique est, par conséquent, une des entrées possibles dans un aspect de la socialisation qui est la construction de l'identité. Annick Perrin fait valoir, par exemple, que le projet identificatoire de l'enfant l'amène à devenir autre, différent de ceux qui l'entourent, à "faire ses propres choix par rapport à des valeurs qui vont orienter sa vie" (Perrin, 1997, 40), donc à définir son éthique de vie personnelle individualisante.

II.2. Le rapport au pouvoir

La relation au pouvoir est au cœur de la citoyenneté. Le fait que l'École soit une communauté, importante sur le plan quantitatif, diverse sur le plan qualitatif, implique, comme dans une cité, qu'y soit mise en place une régulation sociale, et que les acteurs qui la composent aient des droits et des devoirs, des responsabilités et des possibilités de participation, de décision dans ce système de régulation. Et même si les enjeux de pouvoir sont en retrait dans la société scolaire par rapport à la société adulte, la plupart des auteurs mettent en évidence que l'éducation citoyenne doit valoriser l'activité, "promouvoir et

cultiver la volonté d'agir, développer le sens des valeurs requises pour et par l'action” (Mougniotte, 1994, 49).

La citoyenneté à l'École est certes incomplète de ce point de vue, mais cela ne signifie pas pour autant que, dans le secteur de la vie scolaire ou des relations pédagogiques, on ne puisse pas trouver des endroits où se manifestent des enjeux de pouvoir.

Par exemple, la loi d'orientation de 1989 a donné aux élèves des droits : délégués de classe, délégués au conseil d'administration, au foyer socio-éducatif dans les collèges, à la "Maison des lycéens" dans un lycée. Tout un système de participation et de représentation de nature citoyenne a donc été mis en place.

Ainsi, lorsque des délégués d'élèves réclament dans les conseils de classe des changements dans la vie scolaire, dans le règlement intérieur, qu'ils s'expriment et votent des transformations concrètes de l'établissement, ce sont bien des citoyens réels et non des apprentis citoyens.

On peut d'ailleurs ajouter que la participation des élèves dans les structures scolaires qui, au départ, n'était conçue que comme un moyen pédagogique d'initiation à la citoyenneté est devenue, dans la Convention internationale des Droits de l'enfant et le décret sur les obligations qui l'accompagne, un droit et non plus seulement un moyen éducatif (Monier et al., 1991).

On peut, bien sûr, opposer le “caractère fallacieux de la relation pédagogique” (Costa-Lascoux, 1997, 13) dans laquelle l'élève n'a jamais le pouvoir et le droit de décision puisque cela remettrait en cause le pouvoir des éducateurs / enseignants adultes. C'est que fondamentalement l'École instaure une relation sociale d'un type particulier qui est la situation pédagogique. Celle-ci n'est pas égalitaire, même si des pratiques d'auto-évaluation ou d'évaluation par les pairs sont couramment pratiquées dans certaines disciplines. Certains pensent qu'il est illusoire, pour ne pas dire provocateur, de dire que l'exercice de la citoyenneté est de nature égalitaire à l'École puisque, au terme de méthodes et de démarches citoyennes dans la classe (ce n'est pas vrai pour la vie scolaire), il y aura la note, le classement, l'orientation et que, de surcroît, il y a inégalité de savoir entre l'enseignant et l'enseigné.

En fait, on peut dire que l'inégalité qui existe au coeur de la relation pédagogique est la même que celle qui est au coeur de la relation citoyenne classique présentée dans le chapitre 1 : l'égalité de droit entre les citoyens n'est pas une égalité de fait, si bien que la relation au pouvoir qui en résulte est faussée.

II.3. Les savoirs disciplinaires

Devenir "un citoyen éclairé", c'est également s'approprier des savoirs pour être capable de comprendre la société, le monde dans lequel on vit, afin de vouloir éventuellement le transformer. Disposer de connaissances permet en outre d'avoir accès aux informations et, en les analysant, de prendre ses distances par rapport à elles. L'importance accordée aux contenus disciplinaires est donc décisive. Le lien fondamental entre savoirs et citoyenneté est donc un leitmotiv de la littérature sur l'éducation, tant il est vrai que "quelqu'un qui ne "sait" pas ne peut pas revendiquer ses droits" (Astre, 1997, 28). Pour avoir du pouvoir, il faut avoir un savoir et l'utiliser.

Les programmes de collège de 1985 commencent d'ailleurs par le préambule suivant où sont liés les mots "citoyen" et "instruit" : "L'École forme des hommes instruits, c'est-à-dire capables d'exercer leur jugement pour comprendre les mots, les choses et les gens [...] et d'acquérir la culture nécessaire à tous dans leur vie, dans leur travail et dans leur existence de citoyen" (Arrêté du 14 novembre 1985, 11). Les programmes de 6ème font également la corrélation entre citoyenneté et culture : "l'identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture" (*Ibid.*, 13). L'acquisition d'une culture est, en effet, un apport à la formation citoyenne dans la mesure où l'individu se construit dans et par cette culture.

Toutes les disciplines doivent donc normalement intervenir de façon complémentaire dans cette formation à la citoyenneté qui revêt un caractère transdisciplinaire ou pluridisciplinaire en intégrant et complétant les savoirs spécifiques de l'éducation civique. François Audigier précise les conditions d'existence d'une formation

citoyenne par les disciplines scolaires : “une discipline scolaire n'est pas une élaboration qui concernerait une pure idée des savoirs. Elle est une construction propre à cette institution qu'est l'École, combinaison de finalités, de contenus, de méthodes et de pratiques. Une discipline scolaire n'est donc formatrice en citoyenneté que si elle fait une approche réfléchie et explicite de ce qu'un tel objectif impose en matière de contenus, de progressions, de démarches, de méthodes” (Audigier, 1996, 26).

L'acquisition de ces savoirs disciplinaires renvoie directement à un modèle cognitif qui privilégie l'apprentissage de connaissances et compétences pour former à la citoyenneté.

II.4. Les outils de la pratique citoyenne

Un autre moyen de former à la citoyenneté, c'est de faire acquérir des outils intellectuels et parmi ceux-ci le langage, la pensée autonome et l'esprit critique.

II.4.1. S'approprier le langage

Cette appropriation est considérée comme une des conditions essentielles de la formation citoyenne. En effet, le langage donne, outre le pouvoir “de construire du sens pour apprendre et d'apprendre en construisant du sens” (Chiss, 1998, 25), le pouvoir :

- d'exprimer ses idées et ses choix ;
- de convaincre autrui ;
- de comprendre le langage de l'autre et de se déterminer par rapport à ce qu'il dit.

Mais la familiarisation et la compétence linguistiques ne suffisent pas pour que l'utilisation concrète du langage existe : il faut que l'élève s'y sente autorisé, qu'il soit écouté, reconnu et valorisé dans cette prise de parole.

En favorisant la prise de parole et corollairement, l'écoute et le respect de l'autre quand il parle, l'École peut faciliter la maîtrise du langage et de la prise de parole et donc le pouvoir d'intervention, de dialogue, d'argumentation et de persuasion, bref le pouvoir tout court, non pas pour le pouvoir lui-même, mais pour affirmer son autonomie et ses capacités intellectuelles. La citoyenneté est donc corrélée à la pratique du dialogue, qui est par excellence "un exercice de rationalité" (Gianotti, 1997, 61), exercice que la philosophie de Platon a vulgarisé et symbolisé par l'art dialectique de Socrate.

Dans l'École, se juxtaposent des jeunes de sexes différents, de nationalités, de cultures et de classes sociales différentes. Pour que l'École soit le lieu propice aux pratiques citoyennes, capable de faire vivre la solidarité et le droit à la différence, il faut qu'elle favorise non seulement la liberté du dire (i.e. de la prise de parole) et du dit (proscription des tabous), mais encore l'égalité, c'est-à-dire la réciprocité du tour de parole.

II.4.2. Acquérir une pensée autonome et un esprit critique

Chaque discipline a, parmi ses objectifs, celui de la formation à l'esprit critique qui est un des fondements de l'apprentissage de la citoyenneté à l'École. Être apte à évaluer, comparer, juger, à penser de façon rationnelle et autonome, telles sont les compétences d'un esprit critique c'est-à-dire citoyen. L'École ne doit donc pas être un lieu de transmission autoritaire et dogmatique des savoirs. Il s'agit au contraire d'y faire dialoguer les élèves, de les faire réfléchir aux choix et attitudes possibles.

Mais il faut remarquer avec Ricoeur (1995) que l'esprit critique tourne vite court s'il n'est pas relayé par l'esprit de conviction et d'action.

On remarque, par ailleurs, que la littérature sur l'éducation montre une grande discrétion sur la réflexion et la formation politique. Oubli ? Prudence ? Réserve ?

Les textes de réflexions sont les textes classiques ou prototypiques (Meirieu, 1995). Rares sont les auteurs qui osent comme Rémond évoquer la "pudeur des enseignants qui hésitent à aborder des sujets d'ordre politique parce qu'ils touchent aux convictions personnelles et

qu'ils hésitent à s'impliquer dans le discours que l'on tient" (Rémond, 1995, 18). Des décennies de laïcité-neutralité ont fait fuir les interrogations sur l'actualité. Rémond affirme avec force que l'acquisition d'une pensée critique et autonome passe "par une éducation au jugement [...] et par un minimum d'initiation aux rudiments de la politique. [...] Il faut essayer de rendre intelligible la vie politique [...] susciter un minimum d'estime pour la politique" (Rémond, 1995, 24). Mogniotte (1994) constate, lui aussi, la contradiction de la pensée contemporaine qui tout à la fois valorise la notion de citoyenneté en affichant simultanément un "désintérêt à l'égard du politique, voire le mépris à son endroit" (Mogniotte, 1994, 33).

II.5. Les pratiques citoyennes

Le dernier type d'acquisition pour former à la citoyenneté est d'ordre pragmatique : c'est l'apprentissage par la mise en application concrète des règles et des responsabilités définies par la collectivité scolaire, parce que l'éducation à la citoyenneté commence dans la vie quotidienne de l'établissement. L'apprentissage de la citoyenneté est donc réalisé par des pratiques citoyennes. En effet, cet apprentissage n'est effectif que s'il y a un lien entre la théorie (les savoirs, les concepts de l'instruction civique par exemple) et la pratique. Il faut faire vivre concrètement la citoyenneté, en quelque sorte la cultiver. Il n'y a donc pas éducation à la citoyenneté s'il n'y a pas de pratiques citoyennes. Il faut la faire vivre à l'intérieur même des lieux où elle est exposée théoriquement et conceptuellement.

Le terme "pratiques" ne doit pas être confondu avec un simple dressage à une réaction réflexe, tel le comportement skinnérien. Les pratiques citoyennes désignent toutes les attitudes sociales préalables à l'exercice de la citoyenneté : par exemple le respect des règles de sociabilité, l'acceptation du débat démocratique, l'acceptation du droit de l'autre à penser différemment de soi, donc du désaccord, la connaissance des réalités du groupe, etc. (Meirieu, 1996, 23). Il faut donc que la classe et la vie scolaire de l'établissement soient traversées de pratiques citoyennes visant à former les élèves à la participation et à la

délégation prévues dans les structures. Faire exercer concrètement aux élèves leur citoyenneté dans des pratiques participatives transforme leur souveraineté théorique en souveraineté en acte. Cette rencontre avec un enjeu de pouvoir doit aboutir, pour eux, à la conscience d'un certain pouvoir non pas pour imposer leur domination mais pour reconnaître leur propre valeur et leur propre capacité à construire quelque chose avec les autres.

Une des pratiques qui participe de cette propédeutique à la citoyenneté est l'élaboration de projets et, tout particulièrement, celle du Projet de la communauté à laquelle les élèves appartiennent. Jacques Delors l'a rappelé en 1993 dans un colloque sur le thème "L'École, une exigence éthique" : "l'École doit éduquer le citoyen car elle est le principal instrument de toute action visant à la construction d'un projet commun. Une autre manifestation de cette pré-citoyenneté, transposition directe dans l'École des formes de citoyenneté pratiquées ailleurs par les adultes, est la participation à des instances collectives ou à la vie associative de l'établissement".

III. CONCLUSION

A l'École, socialisation et formation à la citoyenneté sont liées dans les dispositifs éducatifs qu'elles impliquent. L'École, pour respecter les objectifs que lui assigne la société, doit former un sujet au sens d'auteur et acteur, conscient et responsable de ses actes, c'est-à-dire :

- un sujet moral capable de respecter les règles communes ;
- un sujet éthique capable de choisir ses propres valeurs ;
- un sujet politique capable de participer et de faire valoir ses droits civiques ;
- un sujet compétent et capable d'argumenter, de critiquer et de justifier rationnellement ses choix ;
- enfin un sujet d'action, prenant des initiatives.

On constate que cette pluralité d'objectifs dans la formation du sujet renvoie, en fait, aux différents modèles explicatifs de la socialisation et de la citoyenneté étudiés dans le chapitre 1 ci-dessus. On remarque que certains de ces contenus sont orientés sur le versant de la socialisation classique donc passive (comme la socialisation par la morale), les autres à la socialisation subjectiviste donc active (comme la socialisation par l'éthique). D'autres contenus sont orientés sur le versant de la citoyenneté : quelques contenus renvoient à la citoyenneté libérale (certains aspects électoraux du rapport au pouvoir par exemple), mais ce sont surtout les contenus renvoyant à la citoyenneté postmoderne et située qui sont majoritaires (l'appropriation des savoirs, du langage, de la pensée autonome et critique et l'apprentissage des pratiques citoyennes).

L'ensemble de ces contenus donne en fait une vision syncrétique de la socialisation / citoyenneté qui dépasse les différents modèles présentés.

Après cette analyse des travaux sur la place et le rôle de l'École dans la socialisation et la formation à la citoyenneté, on présentera les caractéristiques de l'EPS relativement à ces mêmes objectifs.

CHAPITRE 3

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE, SOCIALISATION ET FORMATION A LA CITOYENNETE

Lorsque l'État demande à l'institution scolaire de socialiser et former à la citoyenneté, toutes les disciplines scolaires sont convoquées à participer à cet objectif. Parmi ces disciplines, l'enseignement de l'EPS par son histoire, son statut, et ses caractéristiques occupe une place particulière.

Historiquement, cette discipline a longtemps connue une ambivalence institutionnelle puisqu'elle relevait à la fois du ministère de la Jeunesse et des Sports et du ministère de l'Education Nationale en tant que discipline scolaire. C'est cette relation de dépendance externe avec un secteur social spécifique (le sport) qui est, on le verra, en partie, à la source de conceptions et de pratiques originales en matière de socialisation / formation à la citoyenneté.

Confronté à des textes parfois contradictoires sur l'EPS que ce soit des textes officiels (programmes, Instructions Officielles, circulaires, etc.) ou des textes "théorisants" (Bayer, 1990, 12), l'enseignant d'EPS est appelé à faire des choix et à gérer les zones de liberté que lui laisse l'institution.

Au cours de ce chapitre, on verra d'abord comment les objectifs de socialisation / formation à la citoyenneté assignés au système éducatif marquent les textes officiels de l'EPS. On analysera ensuite les travaux traitant de la relation "EPS / sport et socialisation / citoyenneté". Enfin, on en déduira quels sont, en EPS, les contenus formateurs en sociabilité et citoyenneté.

I. LES TEXTES OFFICIELS SUR L'EPS

Les textes officiels sur l'EPS (Instructions Officielles, programmes et circulaires) reflètent, en partie, l'histoire des conceptions en EPS. Des travaux comme ceux d'Andrieu (1994) et André (1996) ont montré que, en ce qui concerne le thème de socialisation, on peut distinguer, de 1945 à nos jours, deux grandes périodes : une période où, dans la littérature institutionnelle, s'efface progressivement ce thème et une période très récente où il réapparaît.

I.1. De l'effacement progressif des thèmes de socialisation / citoyenneté à leur réapparition

Les travaux cités ci-dessus ont montré que les textes officiels n'ont cessé, entre 1945 et 1985, d'appauvrir leur contenu social au profit d'un contenu de plus en plus techniciste.

Si dans les Instructions Ministérielles de 1945 on parle encore “du développement de l'esprit d'équipe [...], de la vie sociale” (p.117) sous des formes qui relèvent plus du discours moral que socio-politique, le texte sur la "Programmation des APS" de 1967, lui, continue (comme les Instructions de 1945) de se tenir à l'écart des grandes finalités assignées aux autres disciplines du système éducatif et relègue dans l'introduction générale quelques vagues allusions à la socialisation : “l'éducateur s'efforcera de hâter l'acquisition de certaines valeurs esthétiques et morales susceptibles d'éclairer leur conduite et leur prise de conscience des facteurs sociaux du comportement” (p.17). Les valeurs qui y sont énumérées ressemblent aux valeurs revendiquées dans la démarche citoyenne, mais ont, en fait, plus de rapport avec la morale (sens de la responsabilité / autodiscipline / coopération / respect des règles / esprit communautaire). La seule différence avec les textes de 1945

vient du fait que ce sont les activités sportives qui se voient investies de cette mission morale.

Dans l'arrêté du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes de collèges, encore en vigueur jusqu'à la rentrée scolaire de 1996, la référence à des éléments de morale sociale n'est pas plus importante et les valeurs qui y sont énumérées ont, en fait, plus de rapport avec la morale individuelle qu'avec le social. Elles précisent, en effet, que "la pratique des activités physiques effectuées en groupe permet de concrétiser les valeurs morales telles que le courage, la loyauté, la générosité, le dévouement, nécessaires à la vie en société" (p.320).

Les objectifs explicités dans la discipline EPS, pendant toute cette période, concernent l'individu isolé et non pas l'individu dans la collectivité. La dimension cognitive et les perspectives didactiques concernant l'acquisition de savoirs techniques sont prédominantes. L'attachement aux valeurs sociales, qui a eu cours tout au long de la première moitié du 20ème siècle, a disparu, ce qui fait écrire à Andrieu : "lorsque nous survolons les instructions [...] de la fin du siècle dernier à nos jours, nous pouvons observer une évolution qui pourrait être qualifiée de désengagement progressif de l'École en faveur d'une intégration sociale de l'individu. En un siècle, de 1887 à 1985, nous assistons à une sorte de glissement irréversible qui semble libérer l'individu des servitudes que le groupe lui impose" (Andrieu, 1994, 35).

Avec le "Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges" publié au J.O. du 27-6-1996 (arrêté du 18-6-1996), préparé par les résultats de la Consultation Nationale sur les programmes en EPS parus au B.O. n°6 du 30 mars 1995, on assiste à une réorientation des discours officiels dans le sens d'une ouverture à la thématique de la citoyenneté dans l'enseignement des Activités Physiques et Sportives (APS).

En réaction aux courants moraux et/ou technicistes antérieurs, les deux textes de 1995 et de 1996 font, en effet, réapparaître explicitement des indications sur le rapport à autrui et sur la nécessité d'une formation socialisante et citoyenne. Ce changement d'orientation des

textes officiels fait suite à une démarche institutionnelle tout à fait originale. Chronologiquement, l'élaboration de ce programme a été précédée d'une large consultation nationale des enseignants d'EPS qui ont été invités à faire des propositions. La synthèse de cette consultation, parue en mars 1995, contient en grande partie les points du nouveau programme innovants par rapport aux textes officiels antérieurs.

Cette réactualisation des programmes d'EPS dans le sens d'un changement qualitatif mérite d'être étudiée attentivement. On va donc voir concrètement, par une rapide analyse de contenu, comment ces deux textes officiels reflètent et expriment les préoccupations conjoncturelles de socialisation et de citoyenneté.

1.2. L'analyse de contenu des textes de la Consultation Nationale (1995) et du Programme d'EPS de la classe de sixième (1996)

Le but de cette analyse de contenu est de repérer comment sont présentés actuellement les objectifs de socialisation et de formation à la citoyenneté.

Elle doit donc relever tout ce qui, dans les deux textes cités, est révélateur d'une référence à la socialisation et à la citoyenneté, y compris sous la forme "transversale" de la construction de l'identité.

Ce type d'analyse, qui a fait l'objet d'une recherche antérieure (Briot, 1997), est présenté ici dans ses grandes lignes.

Dès le préambule, on remarque tout d'abord, la présence de déclarations préliminaires affirmant la spécificité de l'EPS en matière éducative et notamment sur le plan de la formation de l'individu et de son identité :

“L'EPS met l'élève en contact avec un grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques qui constituent un domaine de la culture contemporaine...”

Elle contribue au développement de la personne. Plus largement et par rapport aux autres disciplines, c'est la diversité des environnements dans lesquels sont vécues les expériences individuelles et collectives, qui permet à l'EPS de participer de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie... ”

La formation de l'individu et de son identité est, pour la première fois dans un texte officiel de ce type, explicitement liée à la formation à la citoyenneté :

“En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté. L'association sportive de l'établissement constitue, à cet égard, un champ d'expériences d'une particulière richesse...”

La conclusion est, elle aussi, extrêmement éclairante sur la nouvelle orientation des programmes en EPS puisque une recommandation, capitale pour assainir l'image du sport transmise à la jeunesse, s'y trouve formulée dans les termes suivants :

“L'accès concret à ces valeurs participe de l'éducation du futur citoyen (développement d'une attitude active et critique vis-à-vis des spectacles et des pratiques sportifs).”

Cette insistance sur l'idée que l'EPS a des responsabilités particulières dans le regard critique à porter sur le sport dans notre société est, dans l'optique des objectifs étudiés, de première importance.

Si les termes de "citoyenneté" et de "valeurs sociales" n'apparaissent que deux fois dans le programme, c'est néanmoins à des positions tout à fait remarquables : d'abord dans

le préambule, ensuite dans la conclusion. C'est donc une sorte d'ouverture et de clôture thématiques de première importance.

Le thème de la socialisation et de la citoyenneté n'en disparaît pas pour autant dans le cours du texte (Briot, 1997).

Un autre aspect novateur de ce programme est de valoriser le langage comme constitutif de la formation de l'individu et de son identité. Dans cette optique, l'EPS, comme toute discipline doit favoriser et développer l'expression langagière. Le texte engage donc les enseignants à :

"faire s'exprimer les élèves, à propos des apprentissages moteurs, en utilisant les termes appropriés en relation avec les autres disciplines et notamment avec le français parce que l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de la langue passent par la capacité à décrire ce que l'on fait et ce que font les autres"

Une autre recommandation apparaît de façon récurrente tout au long de ces textes : celle de l'acceptation du jugement et de l'arbitrage d'autrui. Ce type de recommandation est particulièrement révélateur de cette nouvelle orientation en direction des apprentissages sociaux et citoyens : accepter l'évaluation de soi et des autres est l'attitude citoyenne par excellence, parce qu'elle traduit le respect et la tolérance envers autrui.

Cette analyse des différents textes officiels sur l'EPS montre quels sont les contenus "formels" (Isambert-Jamati, 1990) prescrits nationalement pour socialiser et former à la citoyenneté.

Mais les enseignants d'EPS ne sont pas seulement confrontés aux textes officiels sur leur discipline. Ils sont aussi confrontés à des textes et des travaux contradictoires sur les liens qui unissent l'EPS, le sport et la socialisation / citoyenneté.

II. LES TEXTES ET TRAVAUX SUR LES LIENS ENTRE L'EPS, LE SPORT ET LA SOCIALISATION / CITOYENNETÉ

L'histoire des contenus de l'EPS, comme celle de toute production / organisation sociale, et notamment celles du système éducatif, est marquée par des évolutions. Celles-ci se manifestent par exemple dans les réformes, dans l'apparition de nouveaux programmes, dans les innovations pédagogiques observées sur le terrain.

Mais ces évolutions prennent peut-être un tour plus crucial qu'ailleurs (Bayer, 1990 ; Le Pogam, 1994) pour plusieurs raisons :

- "l'hétérogénéité foncière" de la discipline (René, 1994, 43) qui va à l'encontre de son "imaginaire unitaire" (Le Pogam, 1994, 53) ;
- le manque d'un ensemble théorique qui unifierait les pratiques en les théorisant (Bayer, 1990 ; Parlebas, 1971) ;
- enfin, le fait que le champ disciplinaire et notamment sa partielle, voire totale, identification avec le sport et certaines pratiques sociales et culturelles lui confère une forte charge idéologique.

L'enseignement de l'EPS, pour toutes ces raisons, est un espace social qui a vu et voit se développer des alliances et des affrontements de la part des différents groupes d'acteurs (chercheurs, pédagogues, membres de l'inspection, membres des fédérations sportives) (Klein, 1996).

L'introduction, explicite de la part de l'institution, d'une mission prioritaire de l'École de socialiser et former à la citoyenneté, a fait apparaître (ou approfondir), entre les courants théoriques, des fractures et des remises en cause de certaines analyses concernant l'enseignement de l'EPS. Cela concerne les deux orientations essentielles prises par la discipline au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle :

- l'orientation sportive adoptée dans les années 60, suite à la demande de l'État gaulliste de porter remède à la médiocrité des résultats du sport français aux Jeux

Olympiques de Rome (orientation appuyée par les textes sur "La programmation des APS" de 1967) ;

- l'orientation cognitive / didactique, adoptée dans les années 80, pour donner aux activités essentiellement sportives de l'EPS une spécificité scolaire (orientation prise en compte par les Instructions Officielles de 1985).

II.1. L'orientation sportive et la mission de socialisation / formation à la citoyenneté

Les questions portant sur le rôle du sport et des activités sportives au sein de l'EPS en matière de socialisation et de formation à la citoyenneté, font l'objet d'adhésions et de débats passionnés.

On se trouve en présence d'un continuum de positions aux extrémités duquel on trouve des discours radicalement opposés. On envisagera tour à tour aux extrémités de ce continuum le discours "croyant" (Vulbeau, 1995, 99), défenseur du sport et des activités sportives en EPS et le discours "critique" (Baillette et Brohm, 1994), détracteur de ces mêmes activités. On analysera enfin les tenants d'une position intermédiaire qui développent un discours "pragmatique" (Chobeaux, 1996).

II.1.1. Le discours "croyant"

Pour ce type de discours, les vertus éducatives et socialisantes du sport sont axiomatiques : l'éducation aux règles de la vie est initiée par une éducation et une acceptation des règles de l'activité sportive et notamment du jeu sportif collectif, suivies d'un transfert sur les conduites personnelles quotidiennes.

Le texte fondateur de cette idéologie est "L'essai de doctrine du sport" édité en 1965 par le Haut comité du Sport : "Le sport est le ciment d'un groupe [...] il rejette les barrières et les différences sociales, repose sur l'égalité de tous [...] il satisfait le besoin de participation sociale [...] il favorise le sens du collectif [...] par la discipline qu'il impose il découvre la

nécessité de la règle [...] par la vie en groupe qu'il implique souvent il donne [...] le sens de l'égalité, celui de la solidarité et de l'interdépendance.” (Essai de doctrine du sport, 1965, 10)

C'est, selon Chobeaux (1996), le discours majoritairement tenu par des gens proches du mouvement sportif institutionnalisé (Arvin Berod, 1992 ; Durry, 1996) et en partie aussi par des analystes du terrain social (Callède, 1985 ; Metoudi, 1994).

Cela concerne aussi, selon le même auteur, l'enseignement de l'EPS où “une majorité de travaux, et notamment les programmes d'EPS, tendent à envisager le sport et la compétition comme aboutissement logique des approches éducatives et comme preuve d'une insertion réalisée” (Chobeaux, 1996, 22). Et même si des nuances critiques sont développées par certains auteurs (Mérand, 1975), le caractère pro-sportif de tels écrits n'en demeurerait pas moins, dans la mesure où les activités sportives y sont conçues comme pratiques sociales de référence majoritaires.

Cette conception majoritairement pro-sportive présente parmi les enseignants d'EPS au sujet de la socialisation / citoyenneté s'expliquerait principalement par l'existence, chez la plupart de ces acteurs, d'un habitus sportif (Erbani, 1985, 63).

II.1.2. Le discours "critique"

La contestation des vertus socialisantes du sport et des activités sportives dans leur ensemble vient d'abord des aspects négatifs, dangereux et antihumanistes que sont les liens entre le sport et l'argent, le sport et la violence, le sport et la drogue, le sport et la récupération politique, etc. (Elias et Dunning, 1994) même “si ce ne sont peut-être que les effets d'influences dont le sport n'est pas directement responsable” (Bouet, 1992, 161).

Mais les auteurs critiques vont plus loin et refusent de voir dans le sport un modèle de socialisation et de préparation à la citoyenneté parce que la violence première du sport est l'exclusion (Caillat, 1996). Pour eux, le sport ne peut être “présenté comme un remède à la délinquance, à la violence, comme une École de coopération, lieu d'entraide et de

fraternité [...] (alors qu'il) fonctionne comme une machine à classer (qui) sélectionne, trie, hiérarchise" (Baillette, 1994, 168). L'organisation des activités sportives a "des effets ségrégatifs et discriminatifs" (Baillette, 1994, 170) qui contredisent les principes éducatifs affichés.

Mais le vrai danger des activités sportives et compétitives réside dans "la primauté donnée à l'efficacité immédiate, la quantification dépersonnalisante, la spécialisation mutilante, la manipulation des motivations, la robotisation de l'athlète..." (Bouet, 1992, 161).

Concernant l'enseignement de l'EPS, sa "mise en sport" (Le Pogam, 1994) est alors fortement critiquée principalement par les auteurs de la revue "Quel corps ?". L'approche socio-politique qui est faite de l'activité sportive et de la compétition envisage celles-ci comme des pratiques élitistes aliénantes productrices d'exclusion comme la société capitaliste dont elle reproduit les défauts majeurs. Brohm (1976) dénonce donc le caractère idéologique des présupposés égalitaires et socialisants du sport et des activités sportives en EPS.

En se situant dans une perspective tout à fait différente, qui est celle de la logique interne des activités physiques, Parlebas (1986) conteste les arguments classiques selon lesquels les sports collectifs seraient plus socialisants. Il montre que d'autres activités physiques peuvent présenter, et de façon plus riche, les mêmes avantages. Il montre par ailleurs que le sport compétitif produit inévitablement une normalisation et un appauvrissement des gestes et des espaces sportifs (Parlebas, 1974).

Un autre argument développé par les auteurs critiques, et non le moindre, est que réduire l'EPS aux activités sportives en prônant en même temps l'ouverture culturelle de l'École est illogique puisque "les métissages culturels, l'éclosion de particularismes sociaux s'accompagnent d'une diversité des sensibilités et des points de vue à l'égard du corps" et militent en faveur d'une "approche plurielle, polyphonique du corps" (Baillette, 1994, 156). Bertolino souligne, lui aussi, le paradoxe de l'EPS dont une des finalités est la transmission

d'éléments culturels mais qui se détourne en fait de cette mission en valorisant les "présupposés axiologiques" des seules activités sportives (Bertolino, 1994, 176). En ignorant "les recherches en sociologie (qui) mettent en évidence le développement d'une diversité de micro-cultures corporelles (et leurs) valeurs, modèles, normes et représentations eux aussi multiples", l'EPS participe à une "paupérisation des référents culturels" (Bertolino, 1994, 176).

Dans cette optique, le but de l'Association Sportive ne doit plus être la compétition mais l'initiation et la libre pratique de tous les sports et activités physiques, sans aucune réduction sportive possible.

II.1.3. Le discours "pragmatique"

Ce type de discours qui se développe entre ces deux extrêmes, conçoit les activités sportives comme des productions sociales, avec leurs avantages et leurs tares, qui ne valent que par ce qu'en font leurs utilisateurs (Anstett et Sachs, 1995). Les tenants de cette position, d'une façon réaliste, renoncent à s'attaquer explicitement à l'idéologie sportive et cherchent plutôt à utiliser, dans le mythe sportif, ce qu'il peut générer de positif sur le plan de la socialisation / formation à la citoyenneté.

Cette position nuancée est celle d'auteurs comme Bouet (1992) ou Vargas (1994). Elle apparaît aussi dans les positions institutionnelles de l'EPS : Hébrard fait en effet remarquer que "ce ne sont pas les pressions du contexte culturel qui sont déterminantes [...] (et) que le développement de capacités et ressources peut être obtenu par d'autres voies que l'apprentissage d'activités socialement répandues" (Hébrard, 1986, 53). Elle se manifeste aussi dans les discours syndicaux où est développée l'idée que "ce qu'on veut faire du sport participe d'un projet politique" (Rouyer, 1997, 65) et "qu'on ne peut mener la bataille pour une EPS citoyenne si on ne mène pas en même temps la bataille pour un sport citoyen et humaniste" (Rouyer, 1997, 66).

Un courant pédagogique important a permis cette mutation des activités sportives autorisant leur utilisation à l'École comme moyen éducatif. La conception sous-jacente est que le sport peut renvoyer à des pratiques différentes selon les finalités de l'institution d'accueil. Mérand (1975) s'est ainsi attaché à faire émerger "un sport de l'enfant fait pour l'enfant" en s'efforçant de donner au sport, objet culturel, une valeur formative à spécificité scolaire. Ainsi transformé, il permet d'atteindre les divers objectifs que se fixe l'éducation, entre autres ceux de socialisation et de formation à la citoyenneté. Cette conception est comparable à celle d'Audigier (1996), précédemment évoquée au sujet de l'Ecole, qui concluait à la nécessité d'une approche réfléchie et explicite d'une discipline scolaire pour qu'elle atteigne un tel objectif.

D'autres auteurs, développant le même ordre d'idée, font valoir que la notion de sport et d'activités sportives est polysémique et qu'il existe donc une double logique sportive : une logique compétitive centrée sur la performance et une logique éducative, porteuse d'insertion sociale par ses valeurs symboliques et culturelles (Ginisty, 1996 ; Picot, 1991).

Le pôle pragmatique ou pédagogique a donc comme finalité, non pas la performance, mais l'acte éducatif. Ce n'est pas le sens restreint du sport-compétition qui l'intéresse, mais le sens large d'ensemble des activités physiques, les activités sportives n'étant qu'un sous-ensemble des précédentes.

Pour conclure sur ces différentes prises de positions par rapport à l'orientation sportive de l'EPS, on peut essayer de voir s'il y a des convergences entre ces positions et les différentes conceptions de la socialisation / citoyenneté étudiées antérieurement.

Le discours "croyant" renvoie clairement à la conception classique "enchantée" de la socialisation et le discours "critique" à la version "désenchantée". Le discours "pragmatique", lui, relève de la vision subjectiviste puisqu'il opte pour l'enseignement d'activités physiques plurielles appartenant aux domaines sportifs et non sportifs. Les liens entre ces différents discours et la notion de citoyenneté sont moins évidents sauf pour la position pragmatique qui choisit d'ouvrir les pratiques physiques à l'ensemble des référents

culturels de la cité et renvoie donc à la conception postmoderne de la citoyenneté située. L'argumentaire des deux autres positions repose lui aussi sur la notion d'ouverture culturelle sur la cité mais cette ouverture est un leurre puisqu'elle élimine certains référents : le discours "croyant" n'envisage que le référent à base de sports, le discours "critique" l'élimine complètement. Dans les deux cas, l'ouverture sur les pratiques sociales est partielle.

II.2. L'orientation cognitive / didactique et la mission de socialisation / formation à la citoyenneté

Dans les années 80, l'orientation cognitive / didactique est le prolongement d'une orientation techniciste amorcée antérieurement avec les modèles explicatifs de l'action motrice. Mais elle s'explique aussi par la nécessité de donner aux activités essentiellement sportives de l'EPS une spécificité scolaire.

Cette orientation, validée par les Instructions Officielles de 1985, marque de façon prégnante la littérature sur l'EPS de la fin du XXème siècle.

Cette orientation va se trouver attaquée, comme l'orientation sportive et pratiquement par les mêmes auteurs, ceux du courant critique. Mais la contestation s'amplifie au début des années 90, lorsqu'apparaît la nécessité d'un investissement du système éducatif et de l'EPS en direction des problèmes sociaux de l'intégration, problèmes délaissés par les courants technicistes antérieurs.

Les premiers à mettre en cause cette orientation sont les auteurs du courant critique qui accusent la démarche cognitive des "savoirs enseignés" d'être une façon de mettre "des habits neufs sur la méthode sportive" que l'on soumettrait ainsi à une "thérapie didactique" (Baillette, 1994, 161). Le traitement didactique des APS qui prétend "instaurer une coupure axiologique entre les valeurs (et non valeurs) du sport civil et les valeurs des "savoirs enseignés" " (Baillette, 1994, 161) est, dans cette optique, considéré sinon comme une imposture, du moins comme un leurre : le sport ne peut pas fonctionner comme une

lointaine "pratique sociale de référence" purifiée dont les vertus socialisantes et citoyennes retrouvées seraient directement utilisables dans l'univers scolaire.

Mais la remise en cause de l'orientation cognitive s'élargit à un ensemble plus large d'auteurs. Les idéologies "didactophiles" (Therme, 1995, 78) sont accusées de produire de l'exclusion au lieu de poursuivre une politique d'adaptation sociale : en effet, alors que les développements de la psychologie génétique ont montré que les adolescents exploitent préférentiellement, dans les processus de formation de la sociabilité, le canal émotionnel et corporel, la démarche cognitive a tendance à "considérer les processus émotionnels comme des entraves au déroulement d'une performance motrice" (Therme, 1995, 133). Le fait que dans le discours didactique, "les conduites motrices soient algorithmisées, (alors qu'en EPS, l'émotionnel prévaut sur l'algorithmique), confère à l'EPS les mêmes attributs ségrégationnistes que ceux des autres disciplines d'enseignement" (Therme, 1995, 79).

La littérature syndicale elle-même, qui pourtant adhère à la "revendication scientifique" soutenue par Vigarello (1975) et la majorité des enseignants, conteste cette orientation qui "tend à enfermer l'EPS dans une approche strictement corporelle et psychomotrice avec un brin de scientisme" (Rouyer, 1997, 65).

André regrette que les "dimensions affectives, sociales ne soient plus essentielles et qu'elles aient laissé la place à la dimension cognitive" et suggère de "revenir aux sources et de raisonner en EPS en terme d'éducation et non plus d'instruction" (André, 1996, 58).

Cette orientation ne peut être rattachée à une conception de la socialisation / citoyenneté dans la mesure où elle leur tourne le dos, ce que précisément les auteurs précités lui reprochent.

II.3. Bilan de ces oppositions

L'évolution qui se manifeste dans les textes et travaux que l'on vient d'étudier a la même explication que l'évolution constatée pour les conceptions de la socialisation et de la citoyenneté (cf. chapitre 1 ci-dessus) : la société moderne, selon Touraine, avait pour modèles moraux "l'énergie, le travail et le contrôle de soi" (Touraine, 1992, 289). Ces modèles moraux expliquent la représentation moderne de l'Éducation Physique et sa centration progressive vers les APS ainsi que les discours qui en défendent les vertus socialisantes et citoyennes. Gleyse s'est attaché à dresser la liste des "nœuds axiologiques" (Gleyse, 1994, 253) de la logique de l'Éducation Physique moderne, liste à la fin de laquelle on relève, par exemple, "la réduction de l'Éducation Physique à la seule motricité efficiente et l'obsession du progrès corporel" (*ibid.*, 256).

Or, comme on l'a vu, les sociologues ont montré qu'en occident, postérieurement à 1968, un nouveau monde, qualifié de postmoderne, apparaît et que le système des valeurs et représentations a changé, rompant radicalement avec le système antérieur. Certains sociologues appellent ce nouveau système de valeurs "l'au-delà du travail" (Durand et Merrien, 1991). Gleyse tente d'imaginer ce que pourrait être l'éducation du corps postmoderne : "une Éducation Physique anti-utilitariste [...] émancipatoire, c'est-à-dire permettant aux élèves de prendre conscience de la relativité des règles ludiques, leur permettant de les discuter, de les modifier, de les détruire et de les réorganiser" (Gleyse, 1994, 256). On retrouve précisément là les caractéristiques de la socialisation conçue de manière subjectiviste et interactionniste et de la citoyenneté envisagée de façon concrète, plurielle et "située".

On retrouverait dans la "pédagogie aléatoire" de Denis (1974) moins connue que le courant critique, des analogies avec les travaux de Gleyse. Comme lui, Denis refuse les Instructions Officielles et ses modèles successifs (sportif, psychomoteur, didactique). La pédagogie aléatoire s'appuie sur l'idée de Boltanski pour qui "chaque classe sociale produit une culture somatique spécifique [...] qui développe un ensemble de règles qui régissent le rapport de chaque individu à son corps" (Boltanski, 1971). C'est, dans le domaine de

l'Education Physique, la transposition des conceptions de la socialisation subjectiviste et de la citoyenneté située, elles aussi aléatoires, puisqu'elles relèvent de l'imprévisibilité, de la pluralité, d'une pédagogie "de la conjoncture" (Boltanski, 1971) où l'enfant se socialise par la confrontation à des situations imprévues.

Pour conclure sur cette diversité et ces affrontements, on observe que ces objectifs donnent lieu à un troisième type de discours, le discours syndical, qui vient se superposer aux textes officiels et aux oppositions théoriques pour les contredire ou les renforcer, s'ajoutant donc aux sollicitations polyphoniques dont l'enseignant d'EPS est l'objet. On ne peut, en effet, que constater l'intérêt manifesté par les syndicats d'enseignants et notamment les syndicats d'enseignants d'EPS pour ces objectifs. Il se manifeste dans les colloques, séminaires et assises sur ce thème (Université sportive d'été de 1991 sur le thème "Sport et École" organisé par le SNEEPS de la FEN ; Séminaire "Education à la Citoyenneté dans et par l'École" organisé par l'Institut de recherches historiques, économiques, sociales, culturelles de la FSU en 1996).

Doit-on aujourd'hui parler de l'EPS (au singulier) ou des EPS (au pluriel) pour rendre compte de ces fortes oppositions ? On peut faire remarquer que la violence des échanges dans les années 50 entre les partisans de Georges Demenÿ et les partisans de Justin Teissié et de la méthode suédoise ne le cède en rien à celle de cette nouvelle "guerre" idéologique entre les partisans d'une Education Physique (anti-sportive) et ceux d'une Education Physique Sportive (pro-sportive). La différence est dans la dramatisation ou non dramatisation des polémiques selon que leur actualité est plus ou moins brûlante.

Il faut envisager cette pluralité de conceptions comme une possibilité pour l'enseignant d'EPS de faire son "marché" parmi ces théories et pratiques proposées pour mettre en oeuvre des contenus socialisants et formateurs à la citoyenneté

III. QUELS CONTENUS POUR SOCIALISER ET FORMER A LA CITOYENNETE EN EPS ?

Les missions confiées à l'enseignant d'EPS ont donc évolué au cours des trois dernières décennies ce qui fait dire plaisamment à Alain Hébrard que : “pour beaucoup de parents, le professeur d'Education Physique et Sportive reste un "prof de gym", quand pour leurs enfants, il est devenu le "prof de sport"” (Hébrard, 1994, 350). Il voit là “la preuve qu'une pédagogie est toujours au service d'une culture scolaire qui doit sans cesse se redéfinir” (*ibid.*). Une nouvelle redéfinition des tâches de l'enseignant d'EPS, consiste, on l'a vu, à lui faire assumer avec les autres acteurs du système éducatif, la mission de socialiser et former à la citoyenneté.

En reprenant une formule d'Alain Hébrard qui caractérise l'EPS comme “une discipline à part entière mais entièrement à part”, on étudiera en quoi les contenus ayant pour objectifs de socialiser et former à la citoyenneté répondent à cette double caractérisation.

L'EPS est une discipline à part entière dans la mesure où elle se trouve confrontée aux mêmes problèmes et donc aux mêmes solutions que les autres disciplines dans l'élaboration de contenus répondant aux objectifs de socialisation et de formation à la citoyenneté.

Elle doit donc, dans cette optique :

- éduquer aux mêmes valeurs, aux mêmes règles ;
- faire comprendre l'intérêt de la prise de responsabilités et de l'engagement ;
- expliquer la nécessité du pouvoir et de ses limites ;
- faire acquérir des savoirs spécifiques à la discipline, c'est-à-dire les savoirs culturels et savoirs-faire techniques ;

- favoriser tout ce qui est relatif à l'expression de sa propre pensée, à la compréhension de la pensée d'autrui, à l'esprit critique, à l'écoute et au respect de l'autre.

Mais l'EPS est une discipline à part au sein du système éducatif, eu égard aux objectifs de socialisation / formation à la citoyenneté.

Les contenus mis en place en EPS présentent, en effet, une spécificité parce que peuvent s'y manifester une sociabilité et une citoyenneté concrètes, fonctionnelles pour ainsi dire, donc facilement repérables. Ces contenus mettent donc en jeu des processus relationnels particuliers propres à cette discipline, dont les plus évidents sont la relation à la règle, la relation à autrui, l'évaluation de soi et des autres. Mais ils mettent aussi en jeu un dispositif complexe et très particulier concernant les activités physiques : une palette d'APS très nombreuses, parmi lesquelles le choix reste largement ouvert, enfin la structure particulière de l'Association Sportive (AS).

III.1. Les processus relationnels

III.1.1. La relation à la règle

La règle est essentielle à l'activité sportive, elle en est la condition. Un des rôles de l'enseignant est donc de sensibiliser l'élève à ces règles. Méard et Bertone (1996 et 1998) ont étudié le rôle et la place de l'apprentissage de la règle en EPS et en ont construit une typologie. On peut reprendre à ces auteurs les diverses démarches possibles dans l'apprentissage de la règle en les reliant à des conceptions de la socialisation / citoyenneté :

- l'imposition pure et simple de la règle sans justification relève d'une socialisation totalement passive assimilable à un simple dressage ;
- l'explication de la règle et de sa nécessité avant son application appartient à la socialisation passive dans une perspective d'intégration ;

- la discussion, la modification ou l'invention de la règle témoignent d'une conception mixte entre la socialisation constructiviste et la citoyenneté située.

On peut aussi caractériser ces différents types d'apprentissage des règles dans l'optique des discours pro- ou anti-sportifs. Le premier et le deuxième types d'apprentissage appartiennent au discours "croyant" qui conçoit l'activité sportive comme une activité codifiée, immuable ; le troisième type relève du discours "critique". Mais le discours "pragmatique" adopte lui aussi le troisième type d'apprentissage en le croisant avec le deuxième, en alternant des processus de construction et d'imposition de règles.

III.1.2. La relation à autrui

L'EPS présente la spécificité de mettre nécessairement en relation, dans beaucoup d'activités, deux ou plus de deux individus. L'enseignant est donc amené à mettre en oeuvre, dans les contenus qu'il propose, des types de sociabilité différents chez les élèves.

Il peut privilégier :

- une sociabilité contrainte (en imposant les partenaires et adversaires) ou volontaire (en laissant le choix de formation des groupes aux élèves) ;
- une sociabilité collective ou interindividuelle selon les types d'activités et situations qu'il retient ;
- une sociabilité multiple ou restreinte en diversifiant ou non les structures pédagogiques mises en place, par exemple en modifiant ou non les critères de regroupement des élèves.

Une autre spécificité de l'EPS est que l'activité physique, sportive ou non, est souvent une confrontation physique et morale à l'autre. Les deux formes de confrontation sont l'opposition et la collaboration ou coopération. C'est au travers de ces formes de confrontation, qu'on peut apprendre à connaître l'autre et à le respecter, à savoir mettre dans sa relation à autrui une barrière entre le permis et l'interdit.

Ces relations à autrui se construisent dans les activités collectives ou interindividuelles organisées qui nécessitent l'intervention d'un ensemble complexe d'apprentissages et impliquent de savoir collectivement :

- apprécier et coordonner certaines données dans le temps et l'espace ;
- mettre en oeuvre des tactiques et des stratégies ;
- se répartir les rôles et, une fois répartis, de les respecter.

Elle nécessite donc le recours au langage, au dialogue, au débat pour analyser si les résultats sont positifs ou négatifs dans l'activité et, dans le dernier cas, comment y apporter des remédiations.

Ce type de relation interindividuelle et collective met en jeu des processus qui relèvent tantôt de la socialisation classique (respecter l'autre), tantôt de la socialisation active et constructiviste (connaître l'autre), tantôt enfin de la citoyenneté (se répartir des rôles, apprécier, mettre en oeuvre collectivement).

III.1.3. L'évaluation de soi et des autres

Apprendre à évaluer les autres et soi-même constitue un autre élément permettant l'apprentissage de la socialisation / citoyenneté en EPS. C'est en effet une discipline où l'on prescrit l'auto-évaluation et l'évaluation par les condisciples (I.O. de 1985 ; Combaz, 1992). Ce type de pratique impose la connaissance et le respect de soi et des autres, l'aptitude à comparer, à expliquer l'évaluation. Ce qui est en cause, ici, c'est bien sûr l'esprit critique et l'activité rationnelle d'analyse comparative. Ce sont essentiellement des apprentissages qui relèvent, soit de la socialisation active (connaissance et respect de soi), soit de la citoyenneté située (aptitude à comparer, à expliquer, à critiquer).

III.2. Le dispositif des activités

Outre les processus relationnels, c'est aussi le dispositif des activités qui donne à la discipline EPS sa spécificité par rapport aux objectifs de socialisation / citoyenneté.

III.2.1. La diversité des APS

L'enseignant peut jouer sur la multiplicité des APS pour mettre en oeuvre les objectifs qu'il s'est fixés. C'est même une des variables les plus importantes. Chacune des activités et la façon dont elles sont enseignées imposent des relations à la règle, à autrui et à soi différentes. Certaines se ressemblent, d'autres non.

L'enseignant peut utiliser la pluralité de ces APS, leur transversalité et leur complémentarité pour couvrir le plus de relations différentes.

III.2.2. L'Association Sportive de l'établissement

Les textes officiels présentent l'AS comme une structure qui devrait permettre à l'élève d'exercer sa citoyenneté. Le sport scolaire devrait même être, selon ces textes, plus proche de cet objectif que l'EPS.

“Véritable initiation à la responsabilité [...] l'AS se doit de plus en plus de participer à l'animation de la vie locale, tout en affirmant son fonctionnement éducatif et ses valeurs inaltérables” affirme Boujon (1996, 69). Le sport scolaire “offre aux élèves [...] une initiation à la vie associative et une meilleure connaissance de l'environnement”. “L'AS peut jouer un rôle extraordinaire d'intégration” (*ibid.*, 71) et contribue à lutter contre l'exclusion et l'échec.

Dans les Instructions Officielles de 1985/1986, un paragraphe de quelques lignes est consacré au rôle joué par l'AS. Il est inscrit qu'elle permet “de concevoir, d'exercer des responsabilités et de coopérer avec les adultes. Cette vie associative scolaire établit des

liaisons actives avec les groupements et associations constituant l'environnement sportif et culturel de l'établissement" (p.317).

Enfin dans le programme d'EPS de la classe de 6ème de collège paru au Bulletin Officiel du 18 juillet 1996, on peut lire : "En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté. L'association sportive de l'établissement constitue, à cet égard, un champ d'expériences d'une particulière richesse, dans le même temps où elle offre des possibilités d'approfondissement et de découvertes" (p.2).

Tout se passe donc comme si l'AS était une structure où l'élève venait exercer sa citoyenneté apprise dans le cadre des séances d'EPS. Elle se présenterait donc comme un champ d'application d'une citoyenneté acquise antérieurement plutôt que comme un lieu complémentaire d'apprentissage.

Mais, dans la réalité, on s'aperçoit qu'il existe des contradictions par rapport aux ambitions affichées par les acteurs du système éducatif. En effet, contrairement à l'objectif de démocratisation et de non discrimination de l'AS, le pourcentage de licenciés est relativement faible (14% en général, 18% au collège), les garçons sont plus nombreux à être inscrits (16% au total, 20% au collège) que les filles (12% en général, 17% au collège), écart que l'on retrouve également au niveau des clubs sportifs (Fischer, 1992, 4). D'autre part, les formes d'AS privilégiant la sélection des élèves pour les compétitions et la séparation des genres (catégories féminines ou masculines) peuvent surprendre en considération de l'objectif d'apprendre à respecter les différences. Enfin, le constat que peu d'élèves participent à la vie de l'association sportive (membres du comité directeur, encadrement, juges et arbitres) complète ces contradictions.

L'ensemble de ces réflexions sur la spécificité des contenus de l'EPS en matière de socialisation / formation à la citoyenneté conduit donc à ne pas la réduire à un simple rôle

de pratiques citoyennes : les savoirs enseignés par l'EPS ne doivent pas seulement être des savoirs techniques auxquels se superposeraient des pratiques citoyennes, mais des savoirs dont le caractère civique et socialisant est consubstantiel aux activités-mêmes.

Cependant, on peut s'interroger sur la mise en oeuvre réelle de ces contenus idéalement présentés par les textes officiels et théoriques. L'analyse sociologique des contenus envisagée dans cette étude doit permettre de présenter la réalité du fonctionnement. Pour pouvoir dire que la discipline EPS applique les objectifs de socialisation / citoyenneté qu'elle s'est fixés, il faut qu'un certain nombre des indicateurs précédemment énumérés soient présents dans les conceptions et pratiques explicitées par les équipes éducatives étudiées.

IV. CONCLUSION

Pour comprendre les positions et réactions des acteurs du champ social de l'EPS par rapport aux objectifs de socialisation et de formation à la citoyenneté et par rapport aux relations entre EPS, sport et ces mêmes objectifs, il fallait mettre en évidence les différents courants et les différents enjeux.

C'est un champ dont les acteurs ont, on l'a vu, une mémoire et une culture communes, qui leur permet de construire une identité collective et un minimum de consensus. Mais c'est aussi un espace conflictuel complexe parce que les enseignants d'EPS, du moins les plus impliqués, sont sollicités par des forces d'attraction multiples et parfois opposées. Ce sont à la fois et contradictoirement :

- de simples agents, théoriquement aux ordres de leur institution, "agis" en quelque sorte ;
- des professionnels qui ont connu un parcours de formation tantôt commun, tantôt différent (sur les différents plans sportif, technique, scientifique, culturel, etc.) et qui connaissent, peu ou prou, les conflits internes à leur institution et à leur discipline ;
- des "acteurs", au sens de la sociologie des organisations, avec leurs enjeux personnels (motivations, origine sociale, etc.) ;
- des militants engagés dans des choix éthiques et politiques (syndicats, partis, clubs et associations diverses, etc.).

On peut donc imaginer que les positions des enseignants d'EPS, vis-à-vis de ces notions et des contenus d'enseignement qui les mettent en application, présenteront des variations et ce sont ces variations que le choix d'un cadre théorique d'analyse, qui va suivre, doit permettre d'expliquer.

TROISIÈME PARTIE

CADRE THÉORIQUE

LES ACTEURS
ET
LEURS LOGIQUES D'ACTION

La deuxième partie a montré la complexité des sollicitations et interrogations auxquelles les enseignants sont soumis quand ils élaborent leurs contenus d'enseignement en essayant de les orienter conformément aux objectifs de socialisation et formation à la citoyenneté retenus par l'établissement et/ou l'équipe EPS auxquels ils appartiennent.

Les contenus d'enseignement sont des actions sociales et les enseignants, producteurs de ces contenus, sont des acteurs sociaux. Le problème est donc pour expliquer ces actions sociales, de faire une étude sociologique des acteurs qui les ont produites et de ce qui peut expliquer leurs choix.

Plusieurs modèles théoriques de l'acteur et de l'action sociale peuvent rendre compte de ce type particulier d'action sociale que sont les contenus d'enseignement. D'un modèle à l'autre changeant non seulement l'explication des mobiles de l'acteur mais aussi l'appréciation de ses marges de liberté et de la rationalité de son action.

Considérant, comme Dubet, que l'explication sociologique classique est un point de départ incontournable et que "l'apparition d'autres paradigmes ne peut conduire à une rupture radicale avec un modèle dont l'économie générale apporte des réponses essentielles aux problèmes fondamentaux de la sociologie" (Dubet, 1994, 50), on commencera par présenter le modèle de l'action sociale de la sociologie classique.

Cependant, l'inadéquation de ce modèle au statut actuel de l'École et de ses acteurs amènera à envisager les apports de la sociologie postclassique et des nouvelles voies explicatives qu'elle trace, notamment celles de la sociologie des organisations avec ses différents modèles : le modèle stratégique, le modèle des conventions et accords, le modèle fondé sur les notions d'identité et de culture professionnelle et enfin le modèle des réseaux et traduction.

On s'intéressera plus particulièrement à deux tentatives de syncrétisme théorique qui offrent une alternative à cette juxtaposition de modèles. Celles-ci en effet, après

comparaison et mise en correspondance de différents modèles, adoptent la notion de pluralité interprétative susceptible de rendre compte de la complexité de l'action sociale contemporaine. Ces deux tentatives sont celles :

- d'une part de Bernoux et Herreros (1992), qui introduisent le concept de logique d'action, complétée par Amblard et al. (1996). Ces auteurs ont le mérite de montrer les compatibilités entre les différents paradigmes de l'action et la nécessité de les coupler ;
- d'autre part de Dubet (1994), qui montre que la sociologie postclassique n'est pas anticlassique et unit, au sein de son concept "d'expérience sociale" les modèles classiques de l'intégration, et les modèles plus récents de la stratégie et de la subjectivation.

I. L'ACTION SOCIALE COMME GLOBALITE ET UNITE : LA SOCIOLOGIE CLASSIQUE

Le modèle de l'acteur classique est celui de la conception durkheimienne. Considérant globalement la conception critique comme héritière de ce courant structuraliste et fonctionnaliste, on l'étudiera dans ce même chapitre de la sociologie classique, même si, on le verra, certaines évolutions du modèle critique suggèrent de modifier cet étiquetage.

I.1. L'action est une intégration de la société, c'est-à-dire une intériorisation de rôles sociaux

Dans l'optique durkheimienne, l'action sociale est définie comme une intériorisation culturelle et normative. Le fait social qui en est le produit est donc socialement constitué et déterminé. Durkheim définit en effet les faits sociaux comme “extérieurs à l'individu et doués d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui” (1895, 5). Cette contrainte n'est pas nécessairement ressentie comme une contrainte par l'acteur dans la mesure où elle est intériorisée.

Dans cette perspective classique incarnée non seulement par Durkheim, mais par Parsons (1937), Elias (1939) et plus largement par ceux qui sont désignés comme des fonctionnalistes, l'action sociale est définie comme la réalisation des normes et des valeurs qui se manifeste dans des rôles et des fonctions adoptés par les individus. L'action sociale n'est ni totale liberté, ni conditionnement mais production d'une conduite adaptée au fonctionnement de la société ou de l'institution.

Cette perspective que l'on a vu plus haut en explicitant les notions de socialisation et de citoyenneté, constitue un des systèmes explicatifs qui a marqué la sociologie de l'éducation et les théoriciens de l'École (cf. 2ème partie), ce qui ne peut manquer de

laisser des traces dans les comportements et les justifications des acteurs de ce champ. Et même si cette perspective ne suffit plus, comme on va le voir, pour expliquer les comportements des acteurs, et notamment ceux du système éducatif, elle reste une voie explicative que certains représentants de la sociologie contemporaine (Dubet, 1994) intègrent parmi une pluralité de composantes.

I.2. L'action est une pratique

Le courant critique, évoqué plus haut à propos de ses conceptions sur les contenus d'enseignement et sur la socialisation, relève globalement de cette vision déterministe de l'action sociale et se situe explicitement dans la mouvance classique de Durkheim dont l'héritage est, entre autres, revendiqué. Mais le principal représentant en France de ce courant, Pierre Bourdieu, a sensiblement infléchi le sens de cet héritage, notamment dans les versions les plus récentes de sa théorie (Bourdieu, 1997). Sa conception se situe entre la position subjectiviste d'un acteur totalement libre et la position objectiviste d'un acteur appliquant un rôle programmé par la société. Son utilisation du terme "pratique" (Bourdieu et Passeron, 1980) vise à définir l'action sociale comme quelque chose qui n'est ni purement mécanique ni purement rationnel. Certes l'habitus, qui est à la fois le style de vie de chaque individu et un ensemble de savoirs et de savoir-faire, caractéristique de son groupe d'origine, structure les conduites. Mais cet habitus ne fige pas l'individu dans un comportement déterminé : il lui offre un éventail de stratégies différenciées en fonction des situations, parmi lesquelles il devra faire un choix. Reprenant la pensée pascalienne¹ sur la position de l'homme à l'égard de l'univers ("Par l'espace, l'univers me comprend et m'engloutit comme un point ; par la pensée je le comprends") et l'adaptant à l'acteur social, Bourdieu (1997) définit l'individu comme un être compris dans l'espace social, donc situé et englouti en lui, mais

¹ Pascal, B. *Le roseau pensant*, Pensée 348, in *Les Pensées*.

aussi capable de comprendre cet espace et d'agir sur lui. Dans cette optique, l'action sociale n'est ni liberté totale ni réponse à des contraintes de type comportemental mais résultat de stratégies choisies à l'intérieur d'un ensemble de stratégies potentielles programmées par l'habitus.

Cette évolution de la pensée critique présente l'intérêt de mettre l'accent sur l'activité et une relative liberté du sujet qui n'est pas univoquement contraint par le poids des déterminants sociaux et donc d'aller dans le sens d'une nécessaire complémentarité des approches.

Dans le contexte d'une analyse des enseignants et de leurs contenus d'enseignement, une telle conception de l'action est intéressante puisqu'elle peut expliquer que, dans une même situation objective d'enseignement, des acteurs adoptent des stratégies et donc des contenus d'enseignement semblables ou différents selon que leurs habitus se ressemblent ou non.

II. L'ACTION SOCIALE COMME HETEROGENEITE : LES SOCIOLOGIES POSTCLASSIQUES

II.1. La mutation sociale

On fera ici, à propos de l'action sociale, les mêmes constatations que celles qui ont été faites à propos de la socialisation ou de la citoyenneté : la complexification de la société a transformé les pratiques et les théories qui en rendent compte.

Le passage de la société industrielle à la société postindustrielle ou de consommation a donné naissance, selon les sociologues, à un nouveau type d'individu, différent de l'individu de la sociologie classique : pour ce dernier, les rôles et les normes de la société suffisaient à définir l'action. La crise de la modernité et de la société postindustrielle (Touraine, 1969 et 1992) a opéré une mutation sociale qui a transformé l'individu socialement déterminé en un être "hétéro-déterminé" (Riesman, 1950), individualiste et subjectivement libre car il n'adhère plus totalement à des valeurs ou à des rôles convenus mais construit, dans chaque nouvelle situation, une réponse individuelle adaptée. La notion de société semble se dissoudre et l'ensemble social qui la remplace ne présente plus d'homogénéité culturelle ou fonctionnelle.

Le fait que les acteurs et les institutions ne soient plus appréhendables par leur logique unique ou unifiée est particulièrement sensible dans le monde social de l'enseignement qui concerne cette étude.

L'institution scolaire, longtemps perçue comme un ensemble et un univers de sens homogènes, ne présente plus la cohérence qui existait non seulement entre ses acteurs mais aussi entre les objectifs poursuivis (Derouet, 1992). Elle perd aussi ses caractéristiques institutionnelles en raison de la séparation de ses différentes fonctions autrefois unifiées : fonction de distribution / sélection, fonction d'éducation / transmission culturelle et fonction de socialisation.

Les acteurs de l'École, eux aussi, et les enseignants en tout premier lieu, ne présentent plus une conception unifiée de leur fonction. Dubet montre ainsi que "les enseignants définissent leur métier [...] comme une construction individuelle réalisée à partir d'éléments épars : le respect des programmes, le souci des personnes, le recherche des performances, celle de la justice..." (Dubet, 1994, 17).

Pour expliquer, suite à cette mutation sociale, la diversité des comportements des acteurs, la réponse des sociologues est multiple et on assiste, après la relative unité du modèle classique, à un éclatement de la sociologie.

Parmi ces différents modèles contemporains de l'acteur et de l'action, certains privilégient la dimension collective, quand celle-ci existe, et admettent que, dans ce cas-là, il existe une interaction entre le système d'acteurs formant une "organisation" et les acteurs qui la composent. Ce paradigme sociologique de l'organisation intéresse tout particulièrement une recherche sur les enseignants d'EPS qui appartiennent à deux organisations emboîtées, celle de l'établissement et celle de l'équipe d'EPS. C'est donc ce paradigme qui sera exploité.

II.2. Le paradigme sociologique de l'organisation ou de l'action organisée

La notion d'organisation, que Friedberg (1972) définit par l'existence d'une mission explicite à accomplir, par la division des tâches en fonctions spécialisées et par la présence d'une hiérarchie et de règles formelles de fonctionnement, semble s'appliquer à l'École en général et à l'établissement scolaire en particulier.

Cependant, ce même auteur, vingt ans après (Friedberg, 1993a), considérant que les mécanismes observables dans les organisations "classiques" dépassent lesdites organisations, préfère parler d'action organisée. Il la voit en œuvre partout où l'interdépendance oblige les hommes à s'organiser et à se coordonner pour réussir leur coopération. Le but de l'étude sociologique est alors d'analyser les conditions et les

mécanismes de régulation de l'action d'un ensemble d'acteurs interdépendants mais aussi relativement autonomes.

Le remplacement de la notion d'organisation par celle d'action organisée paraît mieux adaptée au fonctionnement de l'équipe d'EPS, micro-structure peu formalisée, et à celui de l'établissement scolaire que certaines de ses caractéristiques éloignent de l'organisation "classique" : par exemple les missions de l'École et les "produits" qui en découlent, ainsi que les relations de pouvoir au sein de cette structure, diffèrent sensiblement de ce qui existe dans l'entreprise.

Dans cette optique, les contenus d'enseignement actualisés par un enseignant en général et par un enseignant d'EPS *a fortiori*, puisqu'il fait partie d'une équipe spécifique, sont conçus comme les produits d'actions sociales organisées : ils ne résultent pas de l'action d'un acteur isolé dont seul le parcours social individuel pourrait rendre compte. Ils sont le résultat d'interactions et de négociations des différents acteurs dans le cadre de leurs structures.

On passera donc en revue les différents modèles auxquels l'organisation a donné naissance à partir du modèle primitif de l'analyse stratégique.

II.2.1. Le modèle de l'analyse stratégique

Le modèle de l'analyse stratégique a été la première voie explicative de l'action sociale organisée. L'arsenal analytique mis au point par Crozier et Friedberg (1977) conjugue simultanément :

- une approche systémique (analysant à la fois le système formel, c'est-à-dire les contraintes objectives de l'organisation et le système informel, autrement dit l'application réelle qui en est faite) ;
- une approche environnementale (étudiant le réseau des relations qui impliquent nécessairement l'organisation) ;

- une approche stratégique (explicitant l'utilisation des "zones d'incertitude" laissées dans la structure qui donnent lieu à des calculs et choix stratégiques, en partie rationnels, de la part de l'acteur).

La question du pouvoir et de la rationalité de l'acteur est donc centrale dans ce modèle. On assiste cependant comme dans le courant critique, à une évolution du modèle. La première version (Crozier et Friedberg, 1977) mettait surtout l'accent sur les limites de cette rationalité : raisonnable plutôt que rationnel, l'acteur essaie de trouver des solutions acceptables à ses problèmes dans un "système d'action concret" dont il ne maîtrise que partiellement les données. Les versions plus récentes du modèle insistent davantage sur le fait que cette rationalité "est toujours contextuelle et culturelle" dans la mesure où elle "intègre toutes les limitations cognitives, affectives, culturelles, idéologiques etc." (Friedberg, 1993b, 20) et donc sur l'idée que les acteurs ne sont pas interchangeables, qu'ils sont marqués par leur culture, leur histoire, leur personnalité.

Ce modèle explicatif peut permettre d'expliquer certains aspects du comportement des enseignants au sein de leur établissement et / ou de leur équipe d'EPS.

Friedberg souligne en effet le fait que "malgré les contraintes très lourdes qui poussent à l'uniformité, les fonctionnements réels des collèges, et donc les ordres locaux qui régulent les comportements des acteurs, sont très différents" (Friedberg, 1993b, 21). Il faut donc, selon lui, pour comprendre les comportements de ces acteurs, "démonter les caractéristiques de l'ordre local" (1993/b, 21). Cette notion d'ordre local est largement justifiée par le fait que les mesures de décentralisation du début des années 80 ont ouvert dans le système éducatif, et notamment dans le domaine des contenus d'enseignement, des espaces de liberté : la démarche de l'analyse stratégique peut donc aider à analyser comment ces espaces sont gérés par les enseignants et quelles sont les "stratégies" utilisées, les "marges de manœuvre" mises en œuvre.

Une autre forme d'adéquation du modèle à l'étude envisagée tient à la notion de pouvoir qui, conçue comme exercice d'une influence idéologique ou symbolique (par exemple celle d'un leader), est une réalité au sein d'une équipe éducative. Une étude

antérieure (Briot, 1995), se situant dans la continuité de l'approche stratégique de Paty (1980), a constaté la validité de ce type d'analyse dans l'étude des relations de pouvoir entre les enseignants d'EPS et le principal de leur établissement.

II.2.2. Le modèle des conventions et accords

Mais cette notion de pouvoir et de stratégie n'est qu'un des aspects explicatifs du comportement des enseignants regroupés et organisés dans la structure d'un établissement ou dans la micro-structure d'une équipe pédagogique. La notion de conventions et d'accords en est un autre.

Cet autre aspect de l'action organisée, développé par l'École des conventions de Boltanski et Thévenot (1987 et 1991), est, lui aussi, intéressant pour cette recherche.

Contrairement à l'analyse stratégique fondée sur la notion de conflit, l'École des conventions se fixe pour objectifs de définir la façon dont se construisent les accords dans la société. Dans ce but, les deux auteurs définissent les principes qui permettent de fonder des équilibres sociaux. S'il est possible aux individus d'établir entre eux des relations conventuelles, c'est que s'instituent entre eux des systèmes d'équivalence ou de grandeurs communes. L'accord a lieu lorsque les systèmes d'équivalence ou grandeurs activés appartiennent au même "monde". Les "mondes", qui sont au nombre de six (mondes de l'inspiration, domestique, de l'opinion, civique, marchand et industriel), sont des formes d'idéal-types ou de logiques dominantes. Pour trouver un accord avec l'autre, il faut nécessairement identifier le "monde" ou les "mondes" auxquels il se réfère en tout ou en partie et, pour identifier ceux-ci, il faut utiliser un certain nombre d'indicateurs.

Une application de ce modèle a été réalisée par Derouet (1989) qui met en évidence trois logiques dominantes dans les établissements scolaires (civique, domestique et industrielle) et trois autres moins présentes mais en voie de développement (inspirée, marchande et de renom). Ces différentes logiques ont la même dénomination que les "mondes" de Boltanski et Thévenot, mais, outre que l'auteur utilise également le terme "cités", le contenu de chacune d'elles est légèrement différent

du fait de la nature de l'objet étudié. La notion de "cité" permet donc de caractériser de façon globale les accords résultants dans les organisations spécifiques que sont les établissements scolaires. Elle permet aussi d'explicitier la façon dont s'opèrent les "montages composites" (Derouet et Derouet-Besson, 1989) qui font la cohérence (au sens étymologique de "ce qui tient ensemble") des différentes organisations propres à l'École.

Le modèle des conventions et accords permet d'expliquer pourquoi et comment se réalisent certains accords au sein des établissements et donc au sein de l'équipe EPS. La notion de "projet" (d'établissement ou d'équipe EPS) appartient à l'ensemble des "dispositifs" dont parle l'école des conventions pour que soient établis des compromis stables. Envisageant les processus d'entente entre acteurs à partir de systèmes de valeurs mis en adéquation, ce modèle peut aussi servir à repérer le "monde" choisi par tel ou tel acteur du système éducatif et à expliquer pourquoi il s'entend avec tel collègue et non pas avec tel autre.

II.2.3. Le modèle de l'identité et de la culture professionnelles

Si les notions de systèmes de valeurs et leurs compatibilités sont importantes pour comprendre comment se nouent des accords entre les enseignants d'une équipe pédagogique, une autre dimension de l'action organisée est intéressante, c'est la constitution d'une identité et d'une culture collectives dans le groupe.

Introduire les notions d'identité et de culture de groupe, quand on veut expliquer l'action sociale organisée, peut en effet faire comprendre ce qui permet parfois à un groupe de se définir et d'agir comme un acteur collectif. Pour Sainsaulieu (1977), des attitudes collectives, ayant pour origine des relations affinitaires et idéologiques, prennent naissance autour des jeux stratégiques dont elles sont un corollaire. Pour des groupes d'acteurs qui partagent régulièrement les mêmes positions stratégiques et les mêmes enjeux dans le travail, il se construit une culture et une identité collectives qui est la somme des apprentissages sociaux, comportementaux et professionnels antérieurs.

Ce type d'approche anthropologique qui s'attache à définir la culture d'une organisation ou d'un groupe, c'est-à-dire ses rites, ses normes de comportement, ses idéaux, ses traditions, peut-elle intéresser l'établissement scolaire ou l'équipe pédagogique ? Certes dans la plupart des établissements scolaires, les marques explicites d'une culture collective n'existent pas ou plus. Cependant, d'un point de vue ethnologique, on peut relever des signes implicites d'une culture ou tradition commune : certaines actions spécifiques et traditionnelles, par leur aspect quasi-rituel, peuvent être interprétées ainsi. Il en va de même sans doute pour certains projets d'établissement ou d'équipe ou bien pour certains règlements intérieurs qui peuvent faire prendre conscience aux acteurs d'une identité et d'une culture partagées.

Il est donc possible que le groupe d'acteurs constitué par les enseignants d'une équipe EPS puisse, lorsque certaines conditions de fonctionnement sont réalisées, se comporter comme un acteur collectif parlant presque d'un même voix. Introduire cette dimension de l'identité et de la culture de groupe pour étudier les comportements des acteurs enseignants est donc tout à fait justifié.

II.2.4. Le modèle des réseaux et traduction, ou de l'innovation

Cette nouvelle école théorique datant de la fin des années 80, ne semble pas, à première vue, concerner cette étude puisque, au départ, elle se fixe comme but de reconstituer les processus de construction de l'innovation scientifique ou technique et plus généralement de toute forme de changement. Cependant, certaines prises de position et certaines notions clés de ses théoriciens (Callon et Latour, 1991) présentent un intérêt pour l'étude des phénomènes relatifs à l'École. En effet, ces auteurs, proposent d'éliminer les cloisonnements qui apparaissent dans l'étude d'une situation quelle qu'elle soit et empêchent d'en percevoir la complexité. Ils introduisent la notion de "réseau" plus globale que celle d'organisation ou d'institution, sorte de méta-organisation, mettant en relation des "actants" de diverses natures, humains et non-humains, qui sont à l'origine d'un changement au sens large (idée, technique, situation, etc.). La

reconstitution du réseau qui est à l'origine de l'innovation permet d'avoir un point de vue non partiel en liant toutes les parties "actantes" participant à cette innovation. L'opération qui lie tous ces actants s'appelle la "traduction" : elle permet de transformer en le recomposant un message, un fait, une information et donc "d'établir un lien intelligible entre des activités hétérogènes" (Callon, in Latour 1992, 65) ce qui implique nécessairement une étape de "controverses" avec ses réussites et ses échecs.

Un tel élargissement de la notion d'acteur à la notion d'actant, de la notion d'organisation à la notion de réseau, chaînés entre eux par des intermédiaires de nature différente permet par exemple d'élargir le système explicatif d'une action sociale au sein de l'École : le réseau peut intégrer aussi bien des actants abstraits comme les textes officiels de l'Éducation nationale ou les contraintes des structures formelles que sont l'établissement ou une ZEP que des actants concrets comme les collègues de l'équipe pédagogique ou le principal du collège. Quant au stade de la "traduction-controverses", elle renvoie à la nécessaire mise en relation de tous ces actants et à un effet résultant positif ou négatif de leur "chaînage". Si on prend comme exemple l'action sociale qui consiste à avoir inséré les objectifs de socialisation et formation à la citoyenneté dans les projets de l'établissement et/ou de l'équipe EPS, on est obligé, pour expliquer cette insertion, d'envisager un réseau qui relie des textes officiels incitant à poursuivre ces objectifs, des décisions de l'établissement (et éventuellement de la ZEP englobante) et de l'équipe EPS allant dans le même sens (ou dans des sens contraires).

II.3. Les sociologies syncrétiques

Le fait que plusieurs théories comme celles qui viennent d'être évoquées puissent présenter des intérêts complémentaires milite en faveur du pluralisme explicatif. Celui-ci est actuellement ressenti comme une nécessité dans les sciences humaines et sociales (Amblard et al., 1996, 192-196). D'autres tentatives comme celle de Gusdorf (1960) ou de Morin (1973) avaient le même but : redonner une unité aux sciences humaines pour

le premier, aux sciences de la vie pour le second. Ce pluralisme était, d'une certaine manière, déjà présent chez Weber (1922) pour qui une même action peut référer à plusieurs logiques à la fois. C'est la raison pour laquelle, actuellement, une vision en quelque sorte kaléidoscopique préside à l'analyse du sujet contemporain considéré comme étant sollicité tout à la fois par une stratégie utilitariste ou rationnelle, par son habitus, par des contraintes sociales, par son système de valeurs, etc.

Venu de plusieurs horizons théoriques, se fait sentir le besoin d'intégrer toutes les dimensions de l'action humaine dans un modèle global, que celle-ci soit appréhendée du point de vue des individus (c'est-à-dire de leurs passions et/ou de leur rationalité) ou du point de vue de l'organisation (c'est-à-dire de ses normes, de sa culture et de ses contraintes) qui les fait oeuvrer à une tâche commune.

II.3.1. La sociologie des logiques d'action

Le modèle syncrétique, dénommé sociologie des logiques d'action (Bernoux et Herreros, 1992), est présenté par Amblard et al. (1996). L'intérêt de ce modèle est de montrer la compatibilité de plusieurs approches sociologiques des organisations et de dépasser le cloisonnement initial de ces modèles. Ces auteurs construisent leur conception des logiques d'action en articulant des théories récentes (conventions et innovation) et des théories plus classiques (analyse stratégique et culturelle).

Cette conception peut être résumée par l'équation élémentaire suivante :

"l'acteur + la situation d'action = logiques d'action" (Amblard et al., 1996, 204)

Cette équation représente les différents niveaux et la complexité des raisons qui expliquent les comportements de l'acteur.

Le premier élément de cette équation est l'acteur lui-même qui, dans cette perspective syncrétique, est en même temps l'acteur stratégique de Crozier et un acteur historiquement et culturellement constitué, doté d'une histoire et d'une identité.

L'acteur est donc, en premier lieu un être "social-historique" (Amblard et al., 1996, 204) : cette approche est apparentée à celle que la sociologie structuraliste génétique de Bourdieu (1972 et 1987) propose. Il ne s'agit pas, bien sûr, pour analyser les logiques d'action à l'œuvre dans une organisation, de passer par l'histoire de chaque acteur et de définir son "habitus". Mais la dimension sociale-historique de l'acteur intervient nécessairement dans son parcours individuel et professionnel. La somme des apprentissages antérieurs éclaire nécessairement les manières d'être, de faire, d'analyser, de réagir. Ainsi comprise, cette approche s'apparente non seulement à la perspective structuraliste génétique mais aussi à celle que Sainsaulieu (1977) nomme l'identité professionnelle. Toujours capable d'être modifiée dans de nouvelles situations, cette identité n'est pas assimilable à un déterminisme écrit une fois pour toutes. La personnalité de l'acteur est le produit d'une sédimentation qui lui permet de ne pas être programmé pour telle ou telle action.

L'acteur est aussi un acteur "stratégique" (Amblard et al., 1996, 208) : en fonction de la représentation qu'il se fait de la situation, c'est-à-dire du système d'équivalences qu'il adopte, il est amené à choisir telle ou telle stratégie. Il tient compte des contraintes de la situation et développe ses stratégies en relation avec l'ensemble de ses apprentissages antérieurs. Il est "omniprésent même s'il n'est pas omnipotent" (Amblard et al., 1996, 209). Ses choix, même s'ils sont en conformité avec son habitus demeurent largement imprévisibles et sont donc stratégiques.

L'acteur est enfin un acteur "identitaire et culturel" (Amblard et al., 1996, 210) : le groupe se forge une identité, met en place des comportements plus ou moins importants de reconnaissance / différenciation qui agissent sur l'acteur.

Les trois dimensions explicatives de l'acteur qui viennent d'être développées intéressent cette recherche sur l'acteur producteur de contenus d'enseignement puisque

chaque enseignant présente à la fois des caractéristiques de forte individualisation dues à son parcours personnel, mais aussi des possibilités de choix stratégiques venant de sa relative liberté d'action au sein de sa classe, enfin peut-être des tendances à adopter des modalités d'actions communes aux autres collègues du groupe professionnel.

Le deuxième élément de l'équation est la situation d'action : elle se trouve constituée, comme l'acteur, de variables multiples qui donnent des potentialités d'interprétation en terme de logiques d'action. On peut ainsi repérer quatre éléments essentiels de la situation d'action : "le contexte historique et institutionnel", "l'instance symbolique et mythique", "le dispositif de la situation", "l'histoire de l'organisation" (Amblard et al., 1996, 210-215).

Le "contexte historique et institutionnel" (Amblard et al., 1996, 212), c'est-à-dire l'histoire externe de cette organisation ou son environnement, constitue un ensemble d'éléments périphériques qui sont des éléments explicatifs de première importance. C'est une sorte d'éclairage macro-social un peu comparable à ce que Touraine (1973) définit comme "système d'action historique". Les textes officiels provenant du ministère de l'Éducation Nationale, directives ou programmes relèvent de cette catégorie explicative.

"L'instance symbolique et mythique" (Amblard et al., 1996, 212) en partie responsable des idéologies de groupes, avec lesquelles les organisations humaines conçoivent le monde, retient nécessairement sur l'action. Même si, les mythes et symboles interviennent beaucoup moins dans l'organisation scolaire contemporaine, il existe néanmoins des idéaux, proches du mythe, qui fonctionnent encore chez certains acteurs de l'École, comme par exemple les positions par rapport à l'excellence scolaire ou à la sélection ou, chez les enseignants d'EPS, les positions par rapport à la "sportivisation" ou "didactisation" des activités physiques.

Le "dispositif de la situation" est un autre élément explicatif. C'est "l'ensemble des entités plus ou moins stables, plus ou moins convergentes, toujours hétéroclites" (Amblard, 1996, 210) qui, dans certaines configurations, entraîne tel ou tel type d'action. Ces configurations d'actants peuvent, s'il y a chaînage de leurs constituants et

controverses positives des acteurs, former un réseau, qui aboutira à une action résultante. L'existence d'un projet d'établissement et/ou d'EPS fait, de toute évidence, partie du dispositif de la situation, de même aussi que le choix des objectifs spécifiques de socialisation et citoyenneté qui peuvent y être inclus.

"L'histoire de l'organisation" (Amblard et al., 1996, 215) dans la mesure où elle est faite de continuités ou de ruptures dans sa composition, dans ses pratiques, dans ses systèmes de pensée, participe à la constitution des logiques de l'action. Une telle approche diachronique, pour l'équipe EPS par exemple, peut permettre de mettre en relation les actions entreprises avec la stabilité ou l'évolution de celle-ci.

Le modèle syncrétique des logiques d'action, présenté par ces auteurs, privilégie, dans ses modalités d'étude de l'acteur, l'appartenance à une structure collective de type organisationnel et les conséquences que cela entraîne.

Dans la mesure où l'acteur étudié ici, c'est-à-dire l'enseignant EPS, est impliqué, lui-aussi, dans un ensemble complexe et notamment dans des actions organisées, ce modèle présente un intérêt certain du fait de la relative exhaustivité des dimensions analysées.

II.3.2. La sociologie de l'expérience sociale

Le modèle syncrétique développé par Dubet (1994) présente un certain nombre de ressemblances avec celui des logiques d'action d'Amblard et al (1996). Contrairement à la sociologie classique qui définit l'action par sa rationalité totale et son unité, la sociologie de l'expérience, comme celle des logiques d'action, conçoit l'action sociale comme une combinatoire sans unité. Le point de départ de l'analyse est en effet le même, reposant sur le constat de l'hétérogénéité de l'action sociale et de ses explications. Pour Dubet, il s'agit de prendre acte de l'éclatement du social et de la sociologie "en proposant des théories à "moyenne portée" qui n'ont pas l'ambition de proposer la vision unifiée d'un monde social qui n'a plus de centre" (Dubet, 1994, 15). La notion d'expérience sociale qu'il propose désigne, comme les logiques d'action étudiées

précédemment, des “conduites individuelles ou collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité des individus” (Dubet, 1994,15). La notion d'expérience sociale est même définie de façon très voisine comme “une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système” (Dubet, 1994, 105).

C'est dans l'explicitation de ces dimensions dont relèvent les logiques d'action que réside la différence entre la sociologie des logiques d'action et celle de l'expérience sociale.

Dubet retient en effet la typologie de l'action de Touraine (1973) dans une combinatoire où se juxtaposent les trois types de logiques d'action suivants :

- une logique de l'intégration qui vise à maintenir ou renforcer les liens sociaux ;
- une logique de la stratégie dont le but, pour l'acteur, est d'obtenir ce qui est de son intérêt ;
- une logique de la subjectivation dont le rôle est d'exprimer les capacités critiques de l'individu, c'est-à-dire sa logique culturelle personnelle par laquelle il se sépare des autres.

Chaque expérience sociale résulte de l'articulation de ces trois logiques de l'action, chacune de ces logiques renvoyant à un courant sociologique établi, le courant classique pour la logique intégratrice, le courant stratégique pour la deuxième logique, le courant des valeurs et représentations pour la logique de la subjectivation.

Le modèle sociologique de l'expérience sociale diffère donc sensiblement de celui des logiques d'action présenté par Amblard et al. (1996).

Alors que ces derniers insistent sur la dimension collective de l'action humaine, Dubet met au contraire plutôt l'accent sur l'aspect individuel de toute expérience sociale puisque la logique stratégique et la logique de la subjectivation relèvent, pour lui, de cette dimension individuelle.

La différence essentielle tient cependant à la place que conserve, dans sa théorie, l'explication par le système social. On a souligné antérieurement cette prise de position

très ferme de Dubet selon qui “s'il peut se former des sociologies postclassiques, on ne peut croire aujourd'hui à des sociologies anti-classiques” (Dubet, 1994, 50). L'importance accordée à la logique intégratrice, mise en première position, c'est-à-dire aux mécanismes de la socialisation classique en est une preuve. Dans la même optique, Dubet relie la notion d'expérience sociale au système pour chacune des trois logiques d'action qu'il définit, en soulignant que “la combinaison subjective par les individus de plusieurs types d'action [...] n'est pas un "vécu" totalement "flottant" et sans rapport avec le système social” et qu'il ne faut pas le concevoir comme un objet “socialement non déterminé” (Dubet, 1994, 135).

Le modèle de l'expérience sociale, tant par son caractère syncrétique que par les spécificités qu'il a par rapport au modèle des logiques d'action, présente, lui aussi, un intérêt certain comme système explicatif de l'action des enseignants. On retiendra tout particulièrement le recours aux logiques de l'intégration et de la subjectivation qui permettent, pour la première, d'expliquer chez l'acteur une conduite de conformité par rapport aux normes sociales attendues et, pour la seconde, au contraire, de prévoir chez ce même acteur, dans d'autres circonstances, des conduites de non conformité par rapport aux attentes.

La présentation qui vient d'être faite des différents systèmes explicatifs de l'action sociale permet désormais de construire un modèle théorique approprié pour expliquer ces actions sociales particulières que sont les choix de contenus effectués par les enseignants d'EPS pour socialiser et former à la citoyenneté.

QUATRIÈME PARTIE

PROBLÉMATIQUE

I. CONSTRUCTION DU MODELE THEORIQUE

L'examen, dans le cadre théorique, de différentes théories explicatives de l'action sociale, fait apparaître la nécessité d'un modèle d'analyse complexe intégrant et combinant plusieurs systèmes interprétatifs pour expliquer les choix de contenus par les enseignants d'EPS. En effet, cette pluralité interprétative de l'action sociale dans la société contemporaine est encore plus évidente dans le contexte de l'enseignement de l'EPS où l'acteur dispose à la fois de liberté et de contraintes dues, en partie, à l'existence de l'équipe pédagogique d'EPS et de l'interdépendance de ses membres.

Cette interdépendance se manifeste dans la gestion matérielle et pédagogique des installations, dans la rédaction commune d'un projet d'EPS et par la nomination d'un coordonnateur d'EPS, c'est-à-dire d'un enseignant d'EPS chargé d'accomplir des tâches administratives nécessaires au bon fonctionnement de l'équipe pédagogique (élaboration et gestion des emplois du temps, relations avec l'administration ou avec la commune, etc.).

Il faut néanmoins remarquer que cette interdépendance entre les membres d'une équipe d'EPS ne peut être assimilée à celle des membres d'une organisation traditionnelle comme celle de l'entreprise par exemple. Il y a lieu, en effet, de nuancer les similitudes entre une équipe d'EPS et ce type d'organisation. La nécessité d'agir ensemble au sein d'une entreprise conduit très naturellement à envisager entre ses acteurs une dialectique de la coopération / confrontation. Cela est beaucoup moins évident dans une "organisation" atypique comme celle de l'équipe d'EPS. En effet, "l'agir ensemble", qui est une fonction consubstantielle de l'entreprise, n'en est pas une pour l'équipe des enseignants d'un établissement scolaire où chaque enseignant peut être libre de ses choix pédagogiques et seul maître dans sa classe.

Ce modèle théorique doit permettre de formaliser l'ensemble des logiques d'action qui, chez l'enseignant d'EPS, rendent compte de ses choix de contenus relatifs à la socialisation / formation à la citoyenneté.

Les deux concepts centraux de ce modèle théorique sont celui de "logiques d'action" et celui de "contenus d'enseignement". On les étudiera successivement, puis on verra comment ils sont articulés.

I.1. Le concept de "logiques d'action"

Partant de l'idée que les logiques d'action de l'enseignant d'EPS au sein de son équipe d'EPS sont multiples, le modèle théorique retenu emprunte des éléments aux deux modèles syncrétiques des logiques d'action et de l'expérience sociale vus dans le cadre théorique, en adaptant certains concepts au contexte spécifique étudié.

Ce modèle adopte, comme équation de départ celle d'Amblard et al. (1996) qui interprète la logique d'action d'un acteur comme la résultante de deux sous-ensembles conceptuels explicatifs, celui de l'acteur et celui de la situation dans laquelle il se trouve.

$$\text{l'acteur} + \text{la situation} = \text{logiques d'action}$$

Mais le point de vue adopté est syncrétique dans la mesure où la décomposition des deux dimensions du concept constituées par "l'acteur" et "la situation" est empruntée au modèle d'Amblard et al. (1996) et la caractérisation résultante du concept de "logiques d'action" au modèle explicatif de l'expérience sociale de Dubet (1994).

Il faut aussi préciser que l'analyse de "l'acteur" et de "la situation" présente quelques différences par rapport au modèle primitif. La première différence est que la définition des deux dimensions, celle de "l'acteur" et celle de la "situation", ne recouvrent pas exactement les mêmes composantes explicatives. La deuxième différence est que la place de certaines composantes du modèle primitif n'est pas conservée.

On étudiera d'abord la décomposition des deux dimensions que sont "l'acteur" et la "situation", puis les caractérisations résultantes du concept de "logiques d'action".

I.1.1. L'acteur

La définition de l'acteur retenue ici est celle qui, dans le modèle des logiques d'action, est dénotée par l'expression "acteur social-historique". Cette expression signifie que “l'acteur est à la fois campé historiquement et socialement [...] et qu'il surgit au travers de son parcours professionnel individuel et de son expérience de travail” (Amblard et al., 1996, 206-207).

Mais, contrairement au modèle de référence, on ne retiendra pas comme éléments explicatifs de l'acteur les composantes appelées "acteur stratégique" et "acteur identitaire et culturel".

En effet, la composante de "l'acteur stratégique", est considérée, dans le cadre de cette recherche, comme une des logiques possibles que les enseignants peuvent adopter au contact d'une situation. Cette composante n'est donc pas un des aspects explicatifs situés en amont des logiques d'actions mais un des aspects résultants situés en aval permettant de caractériser celles-ci (cf. schéma n°1 ci-dessous, I.1.3.)

La composante "acteur identitaire et culturel", quant à elle, a été déplacée dans l'une des composantes de la situation, l'équipe d'EPS, considérée comme “un groupe qui dispose d'une vie propre avec une relative autonomie de fonctionnement” (Amblard et al., 1996, 207). C'est donc au travers de l'analyse du groupe formé par les enseignants d'EPS d'un collège que l'on peut voir apparaître cet acteur collectif.

I.1.2. La situation

Cette dimension est, elle aussi, empruntée au modèle des logiques d'action. Cependant, on n'a pas retenu toutes les composantes de ce modèle : on en a adapté certaines et introduit d'autres.

La composante "histoire de l'entreprise" est, pour les besoins de cette recherche particulière, décomposée en deux sous-composantes du fait de l'existence de deux organisations emboîtées, l'établissement et l'équipe d'EPS. Cette composante développe à la fois l'évolution historique de ces deux structures, mais aussi, surtout pour l'équipe d'EPS, puisque c'est elle qui est l'objet de la recherche, les caractéristiques de son fonctionnement. Le poids de chacune de ces deux structures, et notamment celui de l'équipe d'EPS, sur les choix individuels de l'enseignant est certainement différent d'un collègue à l'autre. C'est précisément cette différence d'influence que l'on cherche à expliquer par les logiques d'action.

La composante du "dispositif de la situation" est interprétée, dans le contexte de cette recherche, comme l'ensemble des objets et actants du réseau éducatif qui participent à la formation des logiques d'action. Tout dispositif, objet ou structure, par sa forme, sa fonction permet de "comprendre la stratégie développée par les acteurs ainsi que le système de règles qui sont mis en place pour gérer ce monde d'objets inanimés" (Amblard et al., 1996, 214) : la présence ou l'absence d'un projet d'EPS peuvent par exemple éclairer des choix collectifs ou individuels.

On a renoncé à la composante du "contexte historique et institutionnel". L'objectif étant de comparer des logiques d'action et des choix de contenus d'un établissement à l'autre, le contexte large de l'éducation (c'est-à-dire les textes officiels, directives et programmes, journées d'action nationales, etc.), est automatiquement le même pour tous les acteurs-enseignants quel que soit leur établissement. Par contre, certains éléments de ce contexte historique et institutionnel peuvent être pris en compte

par un ou plusieurs actants du réseau éducatif et se traduisent alors sous une forme particulière dans le dispositif de la situation mentionné ci-dessus.

On a aussi renoncé à intégrer comme élément explicatif de la situation "l'instance symbolique et mythique" considérant que ces idéologies de groupe ne relevaient pas de la situation très conjoncturelle de l'enseignant dans son équipe et son collègue mais d'un système de valeurs dont l'origine se situe au niveau de l'acteur social-historique (par exemple dans son habitus) et dont les effets se lisent au niveau des logiques d'action résultantes.

La situation professionnelle spécifique dans laquelle agit l'enseignant d'EPS a amené la création des deux composantes suivantes :

- le contexte matériel de l'enseignement : ces éléments très concrets, comme par exemple les installations existantes, leur proximité, sont à prendre en compte dans la mesure où ils peuvent intervenir sur les conditions d'exercice de la discipline EPS et donc sur les choix en matière de contenus (les APS à enseigner par exemple) ;
- le contexte socioculturel de l'enseignement : l'ensemble des caractéristiques et des évolutions socioculturelles du public scolaire concerné sont susceptibles d'expliquer certaines actions des enseignants.

I.1.3. La caractérisation des logiques d'action

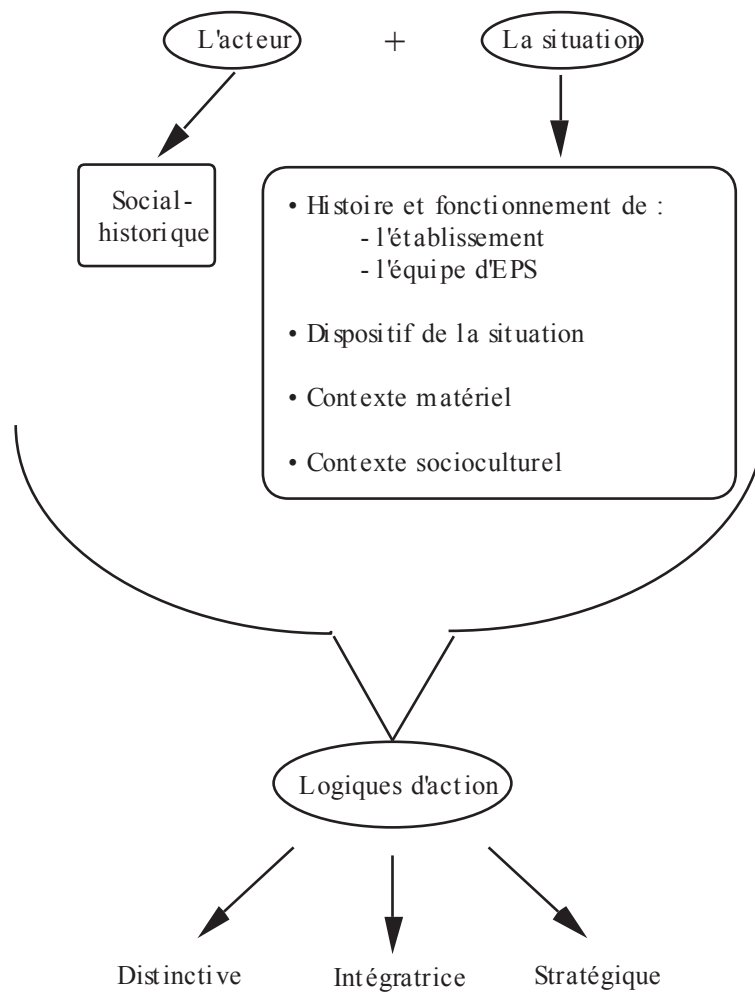
Pour caractériser les logiques d'action qui résultent de la combinaison des données relatives à l'acteur et à la situation, on a retenu les trois explications que Dubet (1994) donne à l'action sociale : l'intégration, la stratégie et la subjectivation.

En adaptant ces trois types de logiques au cadre de cette recherche, on les a reformulées de la façon suivante :

- la *logique distinctive* se manifeste chez l'acteur individuel ou collectif par des choix et actions qui marquent des prises de position marginalisées et des choix d'éthique personnelle. On a préféré l'expression "logique distinctive" à l'expression "logique de subjectivation" ou "logique subjective" employée par Dubet (1994) parce que le terme de "subjectivisme" est déjà employé, dans un sens différent, on l'a vu dans la deuxième partie, à propos des conceptions relatives à la socialisation ;
- la *logique intégratrice* se manifeste chez l'acteur individuel ou collectif par des choix et actions qui visent à respecter les liens et décisions de la structure supérieure à laquelle il(s) apparten(nen)t ;
- la *logique stratégique* se manifeste chez l'acteur individuel ou collectif par des choix et actions qui visent des satisfactions ou intérêts personnels ou professionnels.

Le schéma n°1 ci-dessous donne une représentation simplifiée de la démarche qui a pour but de mettre à jour les logiques d'action des acteurs-enseignants. Cette représentation montre comment sont articulées et positionnées les dimensions et composantes du concept de "logique d'action" et comment sont caractérisées les logiques d'action.

Schéma n°1 : Construction du concept de "logique d'action"

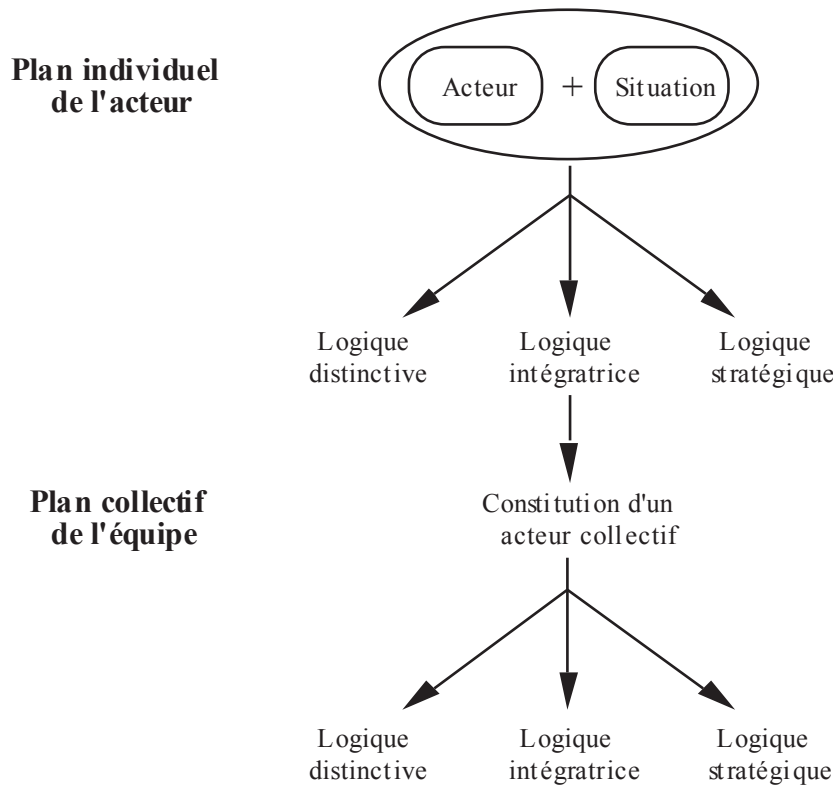


Le travail du chercheur est donc de voir, pour chacun des acteurs, quel est le poids respectif de chacune de ces logiques dans l'ensemble des actions sociales appartenant à une situation donnée. On parlera de logique dominante s'il y a prépondérance des indicateurs caractéristiques de cette logique. Cette logique dominante est plus ou moins accentuée selon le nombre des indicateurs qui en témoignent.

Ces trois logiques permettent d'interpréter de la même façon l'action sociale d'un acteur isolé (un enseignant) et celle d'un groupe d'acteurs (l'équipe d'EPS), à condition que le groupe d'acteurs se comporte comme un acteur collectif. Un groupe d'acteurs devient un acteur collectif lorsque chacun des membres du groupe a une logique intégratrice.

On a donné, dans le schéma n°2 ci-dessous, une représentation de cette construction des logiques d'action.

Schéma n°2 : Des logiques de l'acteur individuel aux logiques de l'acteur collectif



Dans le contexte de la recherche, on peut illustrer ce schéma de la manière suivante : les membres d'une équipe d'EPS qui ont une logique distinctive ou une logique stratégique, c'est-à-dire qui prennent des positions individuelles ou cherchent leur intérêt personnel, ne peuvent former un acteur collectif ; par contre, les membres d'une équipe d'EPS qui adoptent tous des comportements visant à respecter et à maintenir les liens avec la structure qui les englobe, c'est-à-dire avec les autres membres de l'équipe d'EPS, ont une logique intégratrice et constituent donc un acteur collectif. Cette équipe, en tant qu'acteur collectif, peut reproduire les trois mêmes types de logique que l'acteur individuel : une équipe a une logique intégratrice si elle cherche à entretenir des liens avec des structures sociales plus larges, par exemple avec le reste de l'établissement ou avec les structures communales ; elle a une logique stratégique si elle

défend ses intérêts de groupe et une logique distinctive si elle se coupe des autres structures qui l'entourent.

Au terme de cette adaptation du concept de logique d'action à la recherche actuelle, il est important de souligner que celle-ci trouve sa justification dans les lignes suivantes des auteurs du modèle syncrétique des logiques d'action : "cela ne signifie pas que cette grille ne puisse être enrichie de références à d'autres modèles théoriques" (Amblard et al., 1996, 223).

Ce modèle, qui syncrétise des théories elles-mêmes syncrétiques, n'a pas la prétention d'être une archi-théorie incorporant la totalité de toutes celles qui ont précédé. La preuve en est que certaines composantes présentes dans les modèles syncrétiques de référence ont été éliminées, parce qu'elles ne convenaient pas aux spécificités du contexte de l'enseignement en EPS, et qu'inversement la nécessité d'introduire d'autres données à prendre en compte dans les interprétations de l'action ont amené à créer d'autres composantes spécifiques. C'est un modèle particulier, à visée spécifique, celle du contexte de la recherche.

I.2. Le concept de "contenus d'enseignement"

La notion de contenus d'enseignement a été définie, dans la perspective du courant localiste, dans la première partie. Mais cette définition était une définition des contenus d'enseignement en général ainsi qu'une définition plus particulière des contenus d'enseignement en l'EPS. Il convient donc maintenant d'adapter la notion de contenus à la situation particulière de cette étude : ce sont les contenus ayant pour objectifs de socialiser et de former à la citoyenneté des élèves de collèges.

Cette adaptation est faite dans deux directions : à la fois dans le sens d'une restriction du concept de curriculum (Isambert-Jamati, 1990) et dans le sens d'une transposition de celui-ci.

La première adaptation est une restriction du concept de curriculum qui s'étend, normalement, des curricula formels aux curricula réels en passant par des manifestations intermédiaires qu'on a appelées "curricula macro-, méso- et micro-structurels".

Comme on l'a déjà dit dans la première partie, on restreint ici l'étude aux curricula réels situés au niveau micro-structurel de chaque enseignant d'EPS et méso-structurel de l'équipe. On opère même une sélection supplémentaire par rapport aux curricula réels en ne prenant en compte que les contenus que les auteurs disent mettre en œuvre et non pas ceux qui apparaissent dans les séances d'EPS. Ce qui se passe réellement dans la classe, en présence des élèves, met en jeu d'autres variables qui, non seulement compliquent l'analyse projetée mais risquent de la fausser : le but de la recherche est, en effet, la mise en relation entre les contenus d'enseignement de l'acteur-enseignant et le fonctionnement de l'équipe, ce qui ne met en cause qu'un type d'acteur, l'enseignant. S'intéresser aux contenus réellement produits dans la classe introduit donc des acteurs supplémentaires, les élèves, mais également d'autres données matérielles. On choisit donc de limiter l'analyse des choix curriculaires des enseignants à ce qu'ils en disent et à ce qu'ils reconstruisent mentalement.

La deuxième adaptation est une transposition du concept de curriculum réel. On a vu, que, pour définir le concept de curriculum réel, Isambert-Jamati a recours à deux dimensions : les "positions ou principes énoncés" et les "pratiques et actes manifestés" (Isambert-Jamati, 1990, 210). Cette dichotomie des contenus entre leur aspect "pensé" et leur aspect "réalisé" est en parfaite cohérence avec le contexte de la recherche : en effet, vouloir mettre en place un contenu d'enseignement porteur de socialisation ou de citoyenneté, c'est d'abord se faire une "idée" de ce qu'est la socialisation et la citoyenneté et trouver ensuite une forme concrète pour la mettre en application.

On a donc, sur le modèle de cette dichotomie, décomposé le concept de contenus d'enseignement en deux dimensions :

- la dimension de la "conception" avec ses deux composantes :
 - * d'une part, la différenciation théorique des deux notions de socialisation et de citoyenneté ;
 - * d'autre part, l'explicitation de ces notions, c'est-à-dire l'indication des résultats visés ;
- la dimension de la "mise en œuvre" qui définit toutes les situations que les enseignants disent utiliser pour rendre réelles et effectives la socialisation et la formation à la citoyenneté.

Il convient maintenant de voir comment s'articulent les deux concepts centraux de "logiques d'action" et de "contenus d'enseignement".

I.3. L'articulation des deux concepts

La démarche théorique se fait en deux moments successifs : le premier est, un peu comme dans la méthode expérimentale, la phase explicative du fonctionnement de l'équipe d'EPS par les logiques d'action ; le second est la phase de vérification par expérimentation qui consiste à observer si ce qui se passe réellement au niveau des contenus d'enseignement confirme les résultats de la phase explicative précédente.

I.3.1. La phase d'explication : l'étude des logiques d'action

Le premier moment est une phase d'explication qui a pour but de mettre en évidence, à travers l'étude de l'acteur et de la situation, les logiques d'action du groupe d'acteurs formé par les membres de l'équipe d'EPS. On vient de voir que si la logique

dominante du groupe d'acteurs est intégratrice, elle donne naissance à un "acteur collectif équipe d'EPS" qui adopte à son tour une ou plusieurs des trois logiques.

Cinq types de combinaisons des logiques individuelles et collectives sont possibles au sein d'une équipe d'EPS. Elles sont schématisées dans la colonne de droite du tableau n°1 ci-dessous, intitulée "caractérisation".

On a choisi de caractériser chaque logique de manière expressive en empruntant des maximes du bon sens et de la vie quotidienne. En effet, ce bon sens est considéré, dans l'optique postmoderne, comme "un enjeu épistémologique de premier plan dans le débat sociologique" (Maffesoli, 1998, 11).

Tableau n°1 : Combinaisons des logiques d'action individuelles et collectives

Logique dominante chez les acteurs individuels	Logique dominante chez les acteurs collectifs	Caractérisation
Distinctive	Pas d'acteur collectif	<i>"A chacun ses idées"</i>
Stratégique	Pas d'acteur collectif	<i>"Chacun pour soi"</i>
Intégratrice	Distinctive	<i>"On fait bande à part"</i>
	Stratégique	<i>"On gère nos petites affaires"</i>
	Intégratrice	<i>"Tous pour un, un pour tous"</i>

I.3.2. La phase de vérification : ressemblances de contenus et "effet équipe d'EPS"

Le deuxième moment est une phase de vérification qui doit mettre en relation des caractéristiques touchant aux contenus choisis et les logiques d'action de ceux qui ont fait ces choix. Cette mise en relation doit aboutir à une confirmation ou une infirmation des résultats de la phase d'explication précédente relative au fonctionnement de l'équipe.

Ce qu'on observe dans cette phase, ce sont des ressemblances ou des différences de contenus d'enseignement entre les différents membres d'une équipe d'EPS. L'étude de ces ressemblances doit permettre de les mettre en relation avec les logiques d'action.

Conformément aux résultats d'un travail antérieur déjà évoqué (Briot, 1995), on dira que, dans une équipe d'EPS, il y a un "effet équipe d'EPS" quand on peut y repérer des ressemblances de contenus qui sont d'un certain type. Il y a, en effet, plusieurs types de ressemblances de contenus qu'il faut expliciter.

Le tableau n°2 ci-dessous donne une représentation schématisée de quatre types d'effets équipe d'EPS possibles (pseudo effet, effet minimum, effet moyen, effet maximum) en allant du moins intense (à gauche) au plus intense (à droite). Pour définir ces quatre types, le tableau prend en compte la quantité et la qualité des ressemblances de contenus. Si la notion de "quantité de ressemblances" est suffisamment évidente (ressemblances nombreuses ou pas), il faut par contre expliquer celle de "qualité de ressemblances". L'effet équipe est, en effet, plus ou moins important selon que la ressemblance entre les contenus est voulue par l'acteur, c'est-à-dire intentionnelle, ou pas :

- une ressemblance non intentionnelle est une ressemblance ayant des causes objectives, indépendantes de la volonté de l'acteur : ce sont par exemple les contraintes matérielles propres à l'enseignement de l'EPS, telles que l'obligation de travailler conjointement dans le même espace intérieur ou extérieur et sur les mêmes installations ; c'est aussi l'existence d'un habitus commun à des acteurs qui ont eu le même parcours, la même formation ; c'est enfin l'utilisation, toujours possible par les acteurs enseignants, de ce qu'on appellera la "pensée commune", c'est-à-dire de pré-notions non théorisées ;
- une ressemblance intentionnelle au contraire est une ressemblance due à une concertation préalable de l'équipe voulant aboutir à un résultat commun, donc à un contenu semblable.

Un dernier critère est le fait que la ressemblance intentionnelle est, ou non, justifiée de la même façon par les acteurs : si elle reçoit la même justification, c'est que la concertation ne s'est pas limitée à la seule mise en place d'une situation commune mais est allée jusqu'au bout de l'explicitation de ses principes et conceptions. Si la

justification n'est pas la même, c'est qu'il y a un déficit au niveau de la concertation qui se traduit par un désaccord final au niveau de la justification.

Tableau n°2 : Les différents types d'effet équipe d'EPS

Pseudo effet équipe	Effet équipe minimum	Effet équipe moyen	Effet équipe maximum
<ul style="list-style-type: none"> - Les ressemblances de contenus sont très peu nombreuses - Les ressemblances n'ont que des causes non intentionnelles : <ul style="list-style-type: none"> * les contraintes matérielles de l'EPS * l'habitus commun aux enseignants * l'utilisation de la pensée commune (i.e. non théorisée) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les ressemblances de contenus sont peu nombreuses - Les ressemblances ont <ul style="list-style-type: none"> * des causes majoritairement non intentionnelles (comme dans l'effet équipe minimum) * des causes intentionnelles peu nombreuses (résultats de concertation, de projet, de dispositif) - Les contenus semblables ne sont pas justifiés de façon semblable 	<ul style="list-style-type: none"> - Les ressemblances de contenu sont nombreuses - Les ressemblances ont <ul style="list-style-type: none"> * des causes non intentionnelles (comme dans l'effet équipe minimum) * des causes majoritairement intentionnelles (résultats de concertation, de projet, de dispositif) - Les contenus semblables ne sont pas justifiés de façon semblable 	<ul style="list-style-type: none"> - Les ressemblances de contenus sont totales - Les ressemblances ont <ul style="list-style-type: none"> * des causes non intentionnelles (comme dans l'effet équipe minimum) * des causes majoritairement intentionnelles (résultats de concertation, de projet, de dispositif) - Les contenus semblables sont justifiés de façon semblable

Les quatre types mentionnés ci-dessus se distinguent donc par le nombre de contenus semblables, mais surtout par l'existence et le nombre de ressemblances intentionnelles, et par le fait que les ressemblances intentionnelles sont justifiées de façon semblable ou pas.

On considère qu'il y a un effet équipe d'EPS lorsqu'il y a présence de ressemblances intentionnelles. On peut donc en conclure que le type appelé "pseudo effet équipe" témoigne, en fait, d'une absence d'effet équipe. Les trois autres types (minimum, moyen et maximum) manifestent tous trois un effet équipe, puisqu'il s'y trouve des ressemblances intentionnelles. Ce qui les différencie, c'est l'intensité de cet effet équipe.

Dans cette phase de vérification, la première étape consiste donc à comparer les contenus d'enseignement élaborés par chaque enseignant avec ceux des autres

enseignants, tant dans la dimension "conceptions" que dans celle de "mise en œuvre" et à répertorier toutes les ressemblances de contenus.

La deuxième étape a pour but d'expliquer l'origine, intentionnelle ou non, de ces ressemblances.

La troisième étape permet, en regroupant toutes les informations obtenues dans l'étape précédente, de voir si l'ensemble des ressemblances de contenus forme un effet équipe d'EPS et, si oui, de quelle intensité, c'est-à-dire de caractériser cet effet, en le ramenant à l'un des quatre types définis.

La dernière étape doit permettre de vérifier que les contenus d'enseignement sont en relation avec les logiques d'action dominante des acteurs, c'est-à-dire de mettre en évidence que tel effet équipe d'EPS correspond à telle logique d'action.

Pour réaliser cette dernière étape, il faut construire un tableau permettant d'établir, à titre d'hypothèses, les correspondances prévisibles entre les effets (ou absence d'effets) équipe d'EPS et les logiques d'action dominantes des équipes : c'est l'objet de la partie suivante réservée aux hypothèses.

II. LES HYPOTHESES

L'ensemble des choix théoriques qui viennent d'être présentés permet d'exprimer avec plus de précision la question centrale de cette recherche :

Le choix des contenus d'enseignement en EPS (et plus spécifiquement ceux qui ont pour objectifs de socialiser et de former à la citoyenneté) est-il en relation avec les logiques d'action des équipes d'EPS ?

Deux hypothèses, dont la seconde est d'ailleurs le prolongement de la première, peuvent être formulées.

La première hypothèse est que les choix de contenus d'enseignement se trouvent en étroite relation avec la logique dominante des acteurs individuels et qu'on peut prévoir un ensemble de correspondances tel qu'il est représenté dans le tableau n°3 ci-dessous :

Tableau n°3 : Correspondances entre logiques d'action et effet équipe d'EPS

Logique dominante chez les acteurs individuels	Présence ou non d'un effet équipe d'EPS	Logique existant chez l'acteur collectif	Orientation de l'effet équipe
Distinctive	<i>pas d'effet ou pseudo effet</i>	∅	∅
Stratégique	<i>pas d'effet ou pseudo effet</i>	∅	∅
Intégratrice	<i>effet équipe d'EPS</i> <i>à intensité variable</i> - ou minimale - ou moyenne - ou maximale	Distinctive Stratégique Intégratrice	<i>à orientation :</i> - ou distinctive - ou stratégique - ou intégratrice <i>et à intensité variable</i> - ou minimale - ou moyenne - ou maximale

Les deux colonnes de gauche du tableau doivent être commentées de la façon suivante :

- une absence d'effet équipe d'EPS correspond à une logique distinctive ou à une logique stratégique des acteurs individuels.
- un effet équipe d'EPS correspond à une logique intégratrice au niveau des acteurs individuels ; cet effet équipe peut varier en intensité ;

Les deux colonnes de droite du tableau doivent être commentées de la façon suivante :

- l'effet équipe d'EPS se différencie en fonction de ce qui est visé dans les contenus communs. Cette différenciation s'observe dans trois orientations :
 - * l'orientation distinctive marquée par des contenus communs qui visent à rompre avec les curricula formels (c'est-à-dire ceux qui sont prescrits au plan national) : cette orientation correspond à une logique distinctive au niveau de l'équipe ;
 - * l'orientation stratégique marquée par des contenus communs qui visent à servir les intérêts de l'ensemble des acteurs : cette orientation correspond à une logique stratégique au niveau de l'équipe ;
 - * l'orientation intégratrice marquée par des contenus communs qui visent à favoriser les ouvertures et les échanges avec les autres structures voisines ou dominantes : cette orientation correspond à une logique intégratrice au niveau de l'équipe ;
- cet effet équipe a une orientation dont l'intensité est variable (minimale, moyenne, maximale). Cette intensité varie en fonction d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs décrits dans le modèle théorique.

Le tableau de correspondances n'interdit pas le cumul de plusieurs orientations des contenus de l'acteur collectif, mais il présuppose que l'intensité des orientations est alors différente.

La deuxième hypothèse formulée est que les contenus d'enseignement témoignent majoritairement d'un effet équipe d'EPS et qu'ils sont donc la conséquence d'une logique majoritairement intégratrice des acteurs individuels au sein de leur équipe. Il n'est cependant pas donné de pronostic sur l'une ou l'autre orientation de cet effet (distinctive, stratégique ou intégratrice) pas plus que sur l'intensité de celles-ci.

La sixième partie consacrée aux résultats aura pour tâche de voir si ces hypothèses peuvent être validées.

Après la construction du modèle théorique et des hypothèses qu'il suggère, il reste à compléter cette présentation de la problématique en développant les concepts centraux de logique d'action et de contenus d'enseignement jusqu'à leurs indicateurs terminaux.

III. DES CONCEPTS A LEURS INDICATEURS

L'ensemble des réflexions théoriques conduites précédemment a permis d'envisager les différents concepts concernés par l'étude. Les concepts centraux de logique d'action et de contenus d'enseignement relatifs à la socialisation / formation à la citoyenneté ont été présentés de façon générale. Il faut maintenant réaliser leur décomposition en dimensions, composantes et indicateurs pour les rendre observables (Quivy et Van Campenhoudt, 1995).

III.1. Les indicateurs des logiques d'action

Le concept de logique d'action se décompose, comme on l'a vu dans la construction du modèle théorique, en deux dimensions : l'acteur social-historique et la situation.

III.1.1. L'acteur social-historique

La description de l'acteur social-historique relève de deux composantes :

- les aspects biographiques de l'acteur ;
- son investissement professionnel et extra-professionnel.

Le détail des différents indicateurs permettant d'observer concrètement ces composantes est présenté ci-dessous.

III.1.1.1. Les aspects biographiques

Cette composante s'observe à l'aide des huit indicateurs suivants :

- le sexe ;
- l'âge ;
- le statut : l'enseignant peut être certifié, agrégé, maître auxiliaire, PEGC, chargé d'enseignement, etc. ;
- le type de poste : l'enseignant peut être sur un poste définitif, à temps partiel, en cessation progressive d'activité (CPA), en complément de service, etc. ;
- l'ancienneté : c'est le nombre d'années passées dans l'établissement et l'enseignement ;
- les formations initiale, continue et complémentaire : c'est l'énumération des différents lieux, structures et années de formation, ainsi que les diplômes obtenus aux différents moments de la carrière ;
- le parcours professionnel : complémentaire du type de formation, il apparaît grâce à la description des différentes nominations (années, lieux et types d'établissement) ;
- les spécialités sportives et pédagogiques : la spécialité sportive correspond à la compétence de l'enseignant pour la pratique personnelle d'une ou plusieurs APS ; la spécialité pédagogique correspond à la compétence de l'enseignant pour l'enseignement d'une ou plusieurs APS.

III.1.1.2. L'investissement professionnel et extra-professionnel

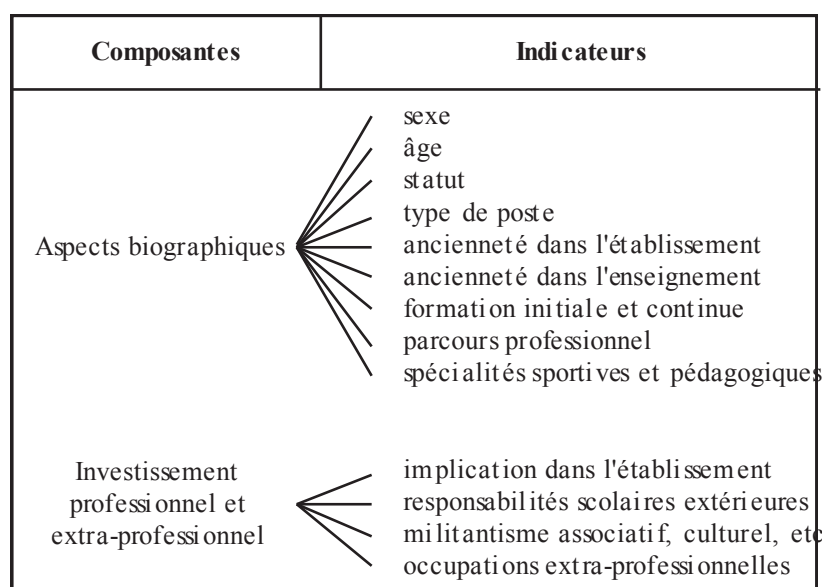
Cette composante est caractérisée par quatre indicateurs :

- l'implication dans l'établissement : elle se mesure par le degré de participation aux structures de l'établissement (conseil d'administration (CA), commission permanente, foyer, professeur principal, actions interdisciplinaires, etc.) ;
- les responsabilités scolaires extérieures : elles s'observent dans les rôles de formateur, de conseiller pédagogique ou responsable de district dans le cadre de l'UNSS ou de la FPC par exemple ;

- le militantisme associatif, culturel ou syndical : il se mesure par le degré d'investissement dans un club sportif ou culturel (entraîneur, dirigeant), un syndicat ou une structure politique (commune, département, etc.) ;
- les occupations extra-professionnelles : elles se traduisent par les activités de type loisir sportif, culturel ou familial décrites par l'enseignant.

En résumé, ces différents indicateurs permettant de décrire l'acteur social-historique sont regroupés dans le schéma n°3 ci-dessous.

Schéma n°3 : Les indicateurs de "l'acteur social-historique"



III.1.2. La situation

La construction du modèle théorique a permis d'expliquer quelles composantes de la situation avaient été retenues et transformées. Celles-ci sont ici regroupées en deux grandes catégories : les données contextuelles et l'équipe d'EPS.

III.1.2.1. Les données contextuelles

Ces données se dissocient en quatre éléments :

- l'établissement :

- * son histoire, c'est-à-dire sa construction, le contexte dans lequel il a été créé, son statut (CEG, CES, ancien lycée, collège expérimental, etc.) ;
- * sa composition, c'est-à-dire les caractéristiques du personnel d'encadrement (enseignants, administratifs et personnels ATOS) et son évolution ;

- le contexte matériel de l'EPS, c'est-à-dire la description des installations sportives utilisées par les enseignants, de leur place géographique par rapport à l'établissement, des espaces de rencontre pour les enseignants d'EPS ;

- le contexte socioculturel de l'établissement, c'est-à-dire les catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents d'élèves, le pourcentage de parents étrangers, l'évolution qualitative et quantitative de cette population ;

- le dispositif de la situation décrit au travers de l'analyse des projets d'établissement et d'EPS (leur date et contexte de rédaction, leurs auteurs) et d'autres documents (plaquette de présentation, comptes rendus d'actions éducatives, etc.).

III.1.2.2. L'équipe d'EPS

Les indicateurs permettant de décrire et comprendre le fonctionnement de l'équipe d'EPS sont les suivants :

- l'histoire de la composition de l'équipe, c'est-à-dire la description de l'arrivée des différents membres en présence ;

- la coordination c'est-à-dire comment se fait le partage et la rotation (ou non) des tâches qui relèvent de cette responsabilité ;
- les relations individuelles et collectives des membres de l'équipe avec :
 - * l'administration de l'établissement ;
 - * les enseignants des autres disciplines ;
 - * les structures extérieures à l'établissement (commune, associations sportives) ;
- la concertation en général, c'est-à-dire la description :
 - * des moyens utilisés pour se concerter (périodicité et lieu de réunions) ;
 - * des contenus discutés : l'organisation des séances de l'EPS (les priorités en matière d'emploi du temps - mixité / démixité, alignement des classes de même niveau -, la programmation des activités physiques sur l'année, l'existence ou non de classes à horaire aménagé, etc.) ou de façon plus approfondie les contenus d'enseignement proprement dits (objectifs poursuivis, type d'évaluation, démarche pédagogique, etc.) ;
 - * des processus de concertation : l'existence de conflits, de négociations, de compromis, la présence d'un leader au sujet des concertations ;
- les concertations et réflexions à propos des objectifs de socialisation / citoyenneté, c'est-à-dire la mise en évidence :
 - * des raisons d'inscrire ces objectifs dans le projet d'EPS et/ou dans celui de l'établissement ;
 - * des décisions, actions ou réflexions communes au sujet de ces objectifs au sein de l'équipe d'EPS, mais aussi au niveau de l'établissement (vie scolaire, actions disciplinaires ou interdisciplinaires) ;

- la sociabilité interne développée par l'équipe observée au travers des types de relations que les enseignants ont entre eux. Elle peut être caractérisée grâce à la typologie de Bidart (1988) avec quelques arrangements dus au contexte de la recherche.

On distingue :

- * la sociabilité volontaire ou contrainte ;
- * la sociabilité collective ou interindividuelle ;
- * la sociabilité légère ou intense ;
- * la sociabilité de noyau ou de réseau ;
- * l'origine de la sociabilité (professionnelle ou amicale par exemple)

Ces types de relations et sociabilités peuvent déboucher sur des sociabilités collectives :

- * identitaires / non identitaires (c'est-à-dire sur l'existence d'un sentiment d'appartenance ou non à un groupe) ;
- * objectives / subjectives (c'est-à-dire explicable soit en termes de variables objectives - âges, sexe, catégorie socioprofessionnelle, parcours professionnel -, soit en termes de variables subjectives - affinités, personnalités, idéologies -).

L'ensemble de ces indicateurs de la situation sont regroupés dans le schéma n°4 ci-dessous.

Schéma n°4 : Les indicateurs de "la situation"

Composantes	Indicateurs
Données contextuelles	<ul style="list-style-type: none"> - histoire et type de l'établissement - contexte matériel - contexte socioculturel - dispositif de la situation
L'équipe d'EPS	<ul style="list-style-type: none"> - l'histoire de la composition de l'équipe - la coordination - les relations avec l'administration - les relations avec les autres enseignants - les relations avec les structures extérieures à l'établissement - la concertation (en général et sur les objectifs) - la sociabilité interne

III.2. Les indicateurs des contenus d'enseignement

Les réflexions menées dans le modèle théorique ont défini les deux dimensions constitutives du concept de "contenus d'enseignement" :

- les conceptions de la socialisation / citoyenneté ;
- les mises en oeuvre de ces objectifs.

III.2.1. Les conceptions des deux notions de socialisation / citoyenneté

Les indicateurs concrets sont les termes et expressions employés par les acteurs lorsqu'on leur demande de différencier et d'explicitier les notions de socialisation et de citoyenneté. On peut remarquer qu'il est difficile d'en faire une liste exhaustive. En comparant ces termes et expressions avec les modèles répertoriés dans la deuxième partie et synthétisés ici, on en déduit la ou les conceptions privilégiées.

On a résumé, ci-dessous, les principales conceptions relatives à la socialisation d'une part et à la citoyenneté d'autre part.

III.2.1.1. Les conceptions de la socialisation

Conformément à l'étude faite dans la deuxième partie, on a retenu quatre types de conception susceptibles d'apparaître chez les enseignants d'EPS :

- la conception objective/déterministe, version enchantée ou conception classique passive (respect et incorporation de normes et valeurs pour s'intégrer à la société) ;
- la conception objective/déterministe, version désenchantée ou conception critique (conformité de l'individu interprétée comme un conditionnement ou un dressage de celui-ci) ;
- la conception subjectiviste ou conception active, constructiviste (auto-construction de l'individu dans des relations sociales diversifiées) ;

- la conception interactionniste / dynamique (socialisation à la fois passive et active de l'individu, suite de constructions / déconstructions d'identités successives).

III.2.1.2. Les conceptions de la formation à la citoyenneté

On a utilisé, là aussi, les réflexions menées dans la deuxième partie et relatives à l'étude du terme citoyenneté. On a retenu les trois conceptions suivantes :

- la conception républicaine (supériorité des devoirs civiques et sociaux sur les intérêts privés et les libertés individuelles) ;
- la conception libérale et sociale (droits de... et droit à..., citoyen abstrait, participation et représentation limitées au droit de vote, délégation de pouvoir) ;
- la conception postmoderne de la citoyenneté "située" (citoyen concret, multiple, participation politique générale à toutes les structures de décisions).

III.2.2. Les mises en oeuvre des objectifs de socialisation / formation à la citoyenneté

Pour construire les indicateurs de ces mises en oeuvre, on s'appuie sur les différents éléments explicités dans le chapitre consacré à l'EPS et la socialisation / citoyenneté. Deux composantes permettent d'explicitier ces mises en oeuvre :

- les types de relations privilégiées par l'enseignant ;
- les situations proposées pour atteindre ces différents objectifs.

III.2.2.1. Les types de relation

On a envisagé trois types de relations mis en oeuvre par l'enseignant :

- la relation à la règle qui inclut :

- * la différenciation des types de règle (de sécurité, institutionnelle, groupale, de jeu, d'apprentissage) ;
- * le type privilégié de rapport à la règle (obéissance et respect ; nécessité et justification ; construction et évolution) ;

- la relation à autrui : ce sont les types de sociabilité entre les élèves que l'enseignant privilégie :

- * sociabilité contrainte / volontaire ;
- * sociabilité collective / interindividuelle ;
- * sociabilité multiple / restreinte ;

- la relation à soi qui renvoie à l'idée de la construction d'une identité propre, de l'autonomie et de la responsabilité individuelle.

III.2.2.2. Les situations proposées pour atteindre ces objectifs

Ces situations s'observent au travers de sept indicateurs :

- les APS choisies par l'enseignant et la justification de ce choix par rapport à l'objectif de socialisation / citoyenneté. Par exemple l'enseignant peut considérer que toutes les APS répondent à ces objectifs ou bien que certaines d'entre elles seulement y répondent. Le type d'argumentation choisi traduira, de la part de l'enseignant, une certaine conception (croyante, critique ou pragmatique) ;

- les apprentissages techniques en relation avec les objectifs de socialisation / citoyenneté. Ce type d'apprentissage peut être envisagé de différentes façons par l'enseignant :

- * des savoirs constituant une culture commune ;
- * des savoirs-faire pré-existants à faire appliquer tels quels ;

- * des savoirs-faire à expliquer et à justifier ;
- * des savoirs-faire à construire par les élèves et considérés comme évolutifs ;

- les situations mettant en évidence un type particulier de rapport au pouvoir : l'idée est de savoir ce qui peut être l'objet d'un débat et ce qui ne peut pas l'être. A quel moment et pour quelles raisons les élèves peuvent-ils débattre entre eux ou avec l'enseignant ? Là aussi, plusieurs cas de figure peuvent apparaître :

- * autorité de l'enseignant qui règle les conflits et obéissance de la part des élèves ;
- * justification / explication de l'enseignant qui garde quand même le pouvoir de décision finale ;
- * délégation de pouvoir de l'enseignant aux élèves, organisation et décisions collectives par les élèves ;

- les situations d'évaluation en relation avec les objectifs de socialisation / citoyenneté.

On distingue ici :

- * ce qui est évalué (performance, comportement dans la classe, etc.) ;
- * la manière dont sont élaborés les critères d'évaluation (imposés par l'expert-enseignant, justifiés et discutés éventuellement par l'enseignant, construits collectivement par la classe) ;
- * la manière dont est réalisée l'évaluation (intervention ou non des élèves dans l'évaluation - auto et co-évaluation -) ;

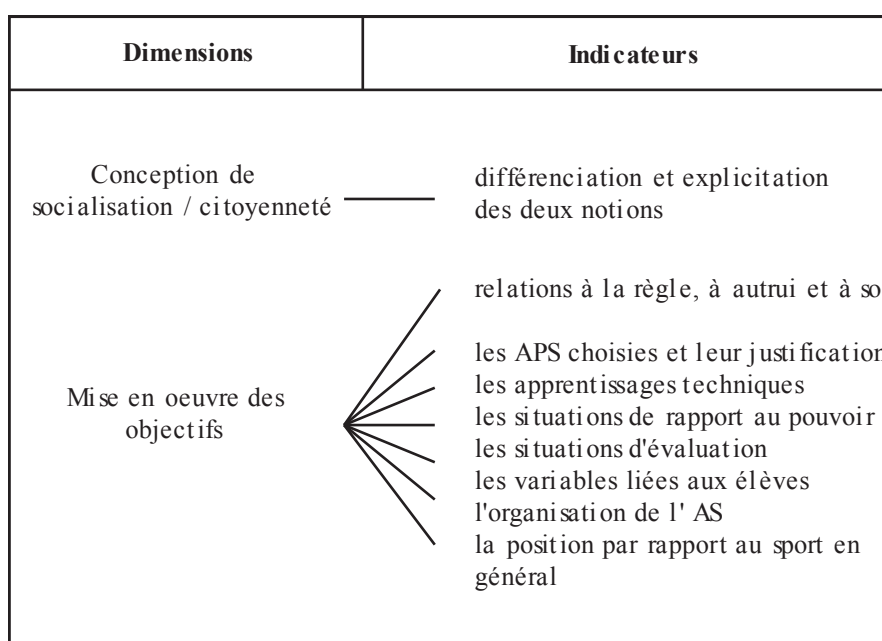
- les variables influant sur ces apprentissages : les enseignants sont susceptibles de faire appel à certaines caractéristiques des élèves pour justifier leurs choix (l'âge, le sexe, la catégorie sociale d'appartenance, etc.) ;

- l'organisation de L'AS, c'est-à-dire les APS proposées, la conception de la pratique (de masse ou élitiste), le type de participation des élèves (prise de responsabilité, engagement, membres actifs au comité directeur, etc.) ;

- la position de l'enseignant par rapport au sport et à la compétition : position croyante, critique ou pragmatique du sport.

Le schéma n°5 ci-dessous reprend l'ensemble de la décomposition du concept de "contenus d'enseignement relatifs à la socialisation / citoyenneté".

Schéma n°5 : Les indicateurs du concept de "contenus d'enseignement"



Au terme de cette partie consacrée à la problématique il reste, avant d'arriver à la phase finale d'examen des résultats, à traiter le détail des choix méthodologiques.

CINQUIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE

Pour tester les hypothèses émises, une série de choix méthodologiques s'est imposée. Seront donc étudiés successivement :

- l'espace de recherche ;
- le recueil des données ;
- le traitement des données.

I. L'ESPACE DE RECHERCHE

Grenoble et sa banlieue proche ont été choisies comme espace géographique de recherche. C'est une métropole régionale intéressante sur le plan démographique, économique et social, dans la mesure où elle représente une somme de contextes sociologiques différents. Ceci permet de pouvoir jouer sur cette importante variable.

De plus, comme on l'a déjà vu dans l'introduction de la deuxième partie consacrée la socialisation / citoyenneté, Grenoble a été le cadre, depuis 1996, de nombreuses réflexions et actions sur le thème de "la violence à l'École".

Ainsi, cette recherche s'inscrit dans un contexte local favorable à ce thème particulier.

D'autre part, comme on l'a expliqué et justifié dans l'introduction générale, l'étude porte sur les collèges uniquement.

On verra d'abord comment une pré-enquête a permis, par des étapes successives, la sélection de collèges comparables et donc une analyse plus pertinente.

Ensuite, on expliquera comment et pourquoi ont été choisis, parmi ces collèges comparables, ceux qui allaient être l'objet de l'analyse.

I.1. La pré-enquête

Une étude réalisée auprès du rectorat de l'académie de Grenoble a permis de recenser les collèges implantés sur Grenoble et sa banlieue immédiate, soit un total de *trente-trois collèges*.

Une fois ces collèges recensés, des questionnaires ont été envoyés aux Principaux et aux coordonnateurs des collèges (cf. annexes n°1 et n°2) pour connaître un certain nombre de variables indispensables à maîtriser pour choisir des collèges comparables. Celles-ci et leurs indicateurs sont présentés dans le schéma n°6 ci-dessous.

Schéma n°6 : Variables à maîtriser pour choisir les collèges

Variables à maîtriser	Indicateurs	
Sensibilité au thème socialisation / formation à la citoyenneté	présence d'un ou des deux objectif(s)	<div> <div></div> <div>dans le projet d'établissement</div> <div>dans le projet d'EPS</div> </div>
Caractéristiques de la population scolaire	<div> <div>qualitative</div> <div>quantitative</div> </div>	<div> <div> <div>CSP des parents d'élèves</div> <div>pourcentage d'étrangers</div> </div> <div>nombre total d'élèves</div> </div>
Conditions matérielles	installations sportives	<div> <div>installations couvertes</div> <div>installations extérieures</div> <div>piscine</div> <div>déplacement</div> </div>

La prise en compte de ces trois variables sert à expliquer comment a été effectué le choix de collèges comparables.

I.1.1. Première variable : la présence obligatoire d'un des objectifs dans le projet d'EPS

Concernant ce critère de sensibilité au thème de socialisation / formation à la citoyenneté, quelle exigence minimum était requise dans le choix des établissements retenus ?

A priori, l'exigence maximum était envisageable, c'est-à-dire, le fait qu'un établissement et son équipe d'EPS aient explicitement retenu, dans leur projet respectif, à la fois l'objectif de socialisation et celui de formation à la citoyenneté.

Mais, on a vu que ces deux notions, lorsqu'elles sont mises en application dans le cadre de l'École, mêlent parfois des aspects empruntés aux deux notions : par exemple la notion de "citoyenneté de civilité" ou celle de précitoyenneté chez des citoyens mineurs.

On a donc été amené à ne pas faire de distinction entre le choix de l'une ou l'autre notion à condition toutefois que l'une des deux au moins ait été retenue dans le projet de l'équipe d'EPS. En effet, sans cette sensibilité, il y avait peu de chance que ces objectifs aient été ou soient l'objet de discussions, de décisions communes et donc de contenus d'enseignement.

Le retour des questionnaires envoyés aux coordonnateurs d'EPS de chacun des trente-trois collèges a permis de comptabiliser *quinze équipes d'EPS* qui avaient retenu au moins un des deux objectifs dans leur projet d'EPS.

I.1.2. Deuxième variable : des populations scolaires aux caractéristiques proches

I.1.2.1. Les CSP et le pourcentage d'étrangers

Ces deux caractéristiques qualitatives, relevées au cours de la pré-enquête, doivent être les mêmes pour les collèges choisis afin que les différences curriculaires observées ne puissent pas être mises au compte de ces seuls facteurs. Mais il est bien évident qu'ils interviennent dans la stratégie des équipes EPS et qu'il faudrait les faire ressortir.

L'analyse de ces deux variables a permis de remarquer des groupes d'établissements ayant le même profil qualitatif. Ainsi, plusieurs groupes de collège ayant des caractéristiques proches ont été repérés (cf. annexe n°3). Mais le problème était de savoir si ces groupes étaient homogènes au niveau des effectifs.

I.1.2.2. Le nombre total d'élèves par collège

En effet, les caractéristiques qualitatives de la population scolaire étant maîtrisées, il faut encore que ces collèges sélectionnés aient tous, approximativement, le même nombre d'élèves de façon à supprimer "l'effet taille" lors de l'interprétation des résultats. Le nombre d'élèves impose *a priori* un nombre théorique d'heures d'EPS à peu près équivalent dans les collèges sélectionnés. Ainsi, toute différence observée, d'une part entre le nombre théorique et le nombre réel d'heures d'EPS et, d'autre part entre le nombre théorique et le nombre réel d'enseignants affectés, pourra être considérée comme une preuve de différenciation stratégique de la part des acteurs et groupes d'acteurs locaux.

La comparaison des profils qualitatifs des établissements avec leur effectif d'élèves a permis de retenir deux groupes d'établissements qui avaient donc des populations scolaires qualitativement et quantitativement proches. Ces collèges, dont les noms sont anonymés, sont, d'une part, les *collèges LM et C* ayant une population scolaire mixte du point de vue des CSP et, d'autre part, les *collèges P et S* dont la population est favorisée (cf. annexe n°4). Il reste à voir si leurs installations sportives sont également comparables.

I.1.3. Troisième variable : des conditions matérielles favorables

Les collèges sélectionnés doivent avoir des installations sportives suffisamment favorables afin que les enseignants d'EPS utilisent le moins possible des arguments portant sur le manque d'installations pour justifier leur choix de contenus d'enseignement.

Mais les installations sont difficiles à qualifier et à quantifier. En effet, il faudrait, pour être objectif, répertorier non seulement les équipements et créneaux horaires utilisés par le collège, mais aussi les installations susceptibles d'être utilisées (mais qui ne le sont pas). Cette lutte pour obtenir des équipements est, bien sûr, souvent l'objet de stratégies de la part de l'équipe d'EPS.

On s'est donc basé à la fois sur les réponses fournies dans les questionnaires et sur une observation directe auprès des collèges pré-sélectionnés pour quantifier et qualifier ces installations. Les critères prioritairement retenus étaient les suivants :

- avoir un gymnase de type C au moins (dimension d'un terrain de handball) ;
- avoir des installations extérieures (terrain en herbe, terrain de basket-ball et handball, piste d'athlétisme) ;
- ne pas avoir d'installations en concurrence avec d'autres structures scolaires ou associatives ou s'il y a présence d'autres structures, celles-ci ne doivent pas être considérées comme concurrentes au collège.

Il s'est avéré que les quatre collèges retenus avaient les conditions matérielles requises.

En conclusion, on peut dire que les collèges sélectionnés ne sont en aucun cas un échantillon représentatif des collèges grenoblois du fait des trois variables que l'on s'est imposées. Mais cette sélection permet désormais une analyse comparative relativement fiable de ces établissements et de leurs acteurs.

I.2. Le choix du nombre de collèges à étudier

On a donc étudié les quatre équipes d'EPS dont voici les compositions respectives :

- six enseignants au collège LM ;
- six enseignants au collège C ;
- cinq enseignants au collège P ;

- six enseignants au collège S.

Deux solutions se présentaient alors : soit garder les quatre établissements et réaliser une étude synthétique et comparative entre ceux-ci ; soit n'en garder que deux et se limiter à une étude comparative plus analytique.

On a adopté la deuxième solution parce que le fait de se situer dans un cadre de recherche peu exploré, celui de l'effet équipe d'EPS, semblait rendre plus intéressante une étude en quelque sorte "clinique" de deux collèges. On peut d'ailleurs remarquer que cette perspective "clinique", dans la mesure où elle est ensuite insérée dans une démarche comparative permet de distinguer ce qui relève de la contingence locale et ce qui relève de régularités plus profondes et plus vastes.

Le problème était alors de choisir entre les deux couples de collège : les collèges LM et C ou les collèges P et S. Deux arguments principaux ont milité en faveur du couple P et S.

Le premier argument est qu'ils recrutent leurs élèves dans des milieux favorisés. Or l'objectif de socialisation / citoyenneté est plus souvent représenté dans les milieux défavorisés. Il était donc intéressant de savoir comment était réalisé cet objectif dans ce cadre particulier.

Le deuxième argument est que, situé tous deux en limite d'agglomération, ils offrent une parenté d'environnement (colline et forêt proches) susceptible d'être utilisé par l'équipe d'EPS, alors que les deux autres collèges ont un environnement différent (urbain pour le collège C et plus excentré pour LM).

Un dernier argument joue : c'est que l'équipe d'EPS du collège S a été citée comme cas remarquable par trois enseignants des autres collèges étudiés. Le fait de comparer le fonctionnement de ce "cas" à un autre paraissait intéressant.

II. LE RECUEIL DES DONNEES

Dans cette deuxième partie on présentera d'abord la construction des outils d'investigation, puis la période et les conditions d'enquête.

II.1 Construction des outils d'investigation

Une pré-enquête a été réalisée auprès de trois petits collèges grenoblois (300 élèves maximum) ayant retenu les objectifs de socialisation / citoyenneté, dans le but de tester les outils prévus pour cette recherche.

Elle a permis, entre autres, d'ajuster le contenu et la forme des questions posées au cours des différents entretiens prévus.

Elle a surtout mis en évidence la non-pertinence d'un questionnaire dont le but était de fournir les données relatives à l'acteur social-historique pour alléger l'entretien réservé au fonctionnement de l'équipe et aux choix de contenus. Cet outil s'est avéré qualitativement peu satisfaisant parce que les réponses étaient insuffisamment détaillées et rendaient l'analyse incomplète et surtout peu fiable.

C'est donc principalement la méthode de l'entretien qui est utilisée dans cette recherche. On a, par contre, construit des grilles d'entretien différentes (directives ou semi-directives) en fonction du type d'informations à recueillir.

Outre les entretiens, deux autres moyens ont été utilisés : l'observation directe et l'analyse de documents écrits.

II.1.1. Les entretiens directifs

Cette forme d'entretien est utilisée avec le(s) coordonnateur(s) de chaque équipe et chacun des enseignants, mais dans des buts différents :

- l'entretien destiné au(x) coordonnateur(s) d'EPS sert en quelque sorte d'introduction. Il permet d'obtenir une description du contexte, du fonctionnement global de l'équipe et du rôle de chacun de ses membres. L'enquêteur ne connaissant rien (ou presque) de l'équipe étudiée, il est indispensable qu'il l'appréhende dans sa globalité (cf. annexe n°5) ;

- l'entretien destiné à chaque enseignant a pour but de connaître l'acteur d'un point de vue social-historique, c'est-à-dire ses aspects biographiques et son implication professionnelle et extraprofessionnelle selon la description faite dans la problématique (cf. annexe n°7).

II.1.2. Les entretiens semi-directifs

Ce type d'entretien est réalisé auprès du Principal et de chaque enseignant d'EPS :

- l'entretien avec le Principal permet de relever des informations sur :

- * l'établissement et son contexte matériel et socioculturel ainsi que sur l'équipe d'EPS ;
- * la mise en oeuvre des objectifs de socialisation / citoyenneté dans l'établissement (raisons, moyens utilisés et place de l'EPS dans la réalisation de ces objectifs).

(cf. annexe n°6) ;

- les entretiens avec chacun des enseignants les amènent à s'exprimer individuellement sur :

- * le fonctionnement de leur équipe et sa place dans l'établissement à l'aide des indicateurs répertoriés dans la problématique (cf. annexe n°8) ;
- * leurs choix curriculaires en relation avec l'objectif de socialisation / formation à la citoyenneté à l'aide des indicateurs répertoriés dans la problématique (cf. annexe n°9).

Les raisons qui ont poussé à choisir l'entretien comme outil pour connaître les choix de contenus des enseignants plutôt qu'une observation directe des séances d'EPS ont été données dans le modèle théorique. En effet, ce sont les contenus déclarés et non pas manifestés qui ont été choisis pour ne pas mettre en jeu les variables liées au fonctionnement propre de la classe.

Afin de permettre à l'enseignant de verbaliser au mieux les contenus qu'il met en oeuvre avec ses élèves, la grille de l'entretien se présente sous la forme d'un entretien d'explicitation tel qu'il est défini par Vermersch (1996). C'est-à-dire que l'enquêteur cherche à amener l'enseignant à exprimer le plus d'exemples et de situations possibles en relation avec la socialisation / formation à la citoyenneté. Pour cela, il s'appuie sur la définition initiale que l'enseignant donne de ces notions en lui demandant d'être descriptif, de se replacer mentalement dans une situation d'enseignement qu'il a déjà proposée.

Par exemple, une des relances de l'enquêteur peut être : “Vous dites qu'il faut leur apprendre à respecter les règles. Comment vous y prenez-vous ?” ou “Donnez-moi un exemple de situations” ou encore “Avez-vous un moyen ou une démarche particulière ?”

Il est clair que ce type d'entretien demande à l'enseignant un retour sur sa pratique qui peut être un exercice difficile si l'enseignant n'est pas disponible mentalement. Ce degré de disponibilité joue un rôle parfois non négligeable sur la qualité et la quantité des idées et propositions émises. L'entretien a donc pu être plus ou moins complet selon l'état d'esprit de la personne interrogée.

II.1.3. Les observations directes

Ces observations faites par l'enquêteur lui-même ont comme but de relever des informations sur les conditions matérielles de l'établissement et de l'EPS. Il s'agit par exemple de :

- la description générale de l'établissement (l'état ou l'aspect fonctionnel des lieux) ;
- le détail des installations sportives et leur place géographique par rapport au collège, les déplacements nécessaires pour s'y rendre ;
- l'existence ou non d'un bureau réservé aux enseignants d'EPS et sa fonctionnalité.

Tous ces éléments permettent de donner une sorte de photographie des lieux dans lesquels se déroule l'action sociale à étudier.

II.1.4. Le recueil et l'analyse des documents écrits

Les rencontres avec le(s) coordonnateur(s) et le Principal sont les moments privilégiés pour relever tous les documents écrits susceptibles de montrer l'existence de réflexions, d'actions ou de dispositifs particuliers. Les projets d'établissement et d'EPS sont, bien sûr, les premiers documents recueillis. A la suite des entretiens ou de la lecture de ces projets, des documents complémentaires sont demandés : outils communs produits par l'équipe (grilles d'évaluation, fiches de comportements), bulletins d'informations rédigés par l'administration, comptes rendus d'actions éducatives, etc. susceptibles d'éclairer le dispositif de la situation.

II.2. Période et conditions de l'enquête

Pour que les relations entre les acteurs n'évoluent pas et que l'enquête en cours ne modifie pas leurs conceptions et leurs pratiques, différents moyens ont été utilisés.

En ce qui concerne la période de l'enquête, on a réduit au maximum le temps d'enquête en groupant l'ensemble des entretiens dans un collège sur un mois environ.

Ensuite, une certaine contribution de la part des enseignants a été nécessaire : il leur a été demandé, autant que faire se peut, de ne pas communiquer entre eux sur ce qu'ils pensaient du fonctionnement de l'équipe et encore moins sur leurs contenus d'enseignement en matière de socialisation / formation à la citoyenneté pendant toute la durée de l'enquête.

Enfin, on a attendu le dernier tiers de l'année scolaire pour réaliser les entretiens afin qu'il existe un maximum de "vécu" collectif chez les membres de l'équipe.

D'autre part, une certaine chronologie des entretiens a été respectée :

- le premier entretien réalisé est celui du coordonnateur afin d'utiliser ensuite ces données pour relancer individuellement les enseignants sur certaines particularités de l'équipe ou de l'établissement. Il permet aussi de demander tous les documents et outils communs à l'équipe (projet d'EPS, grilles d'évaluation, etc.) ;

- le second entretien réalisé est celui du principal pour les raisons déjà évoquées au sujet de l'entretien avec le coordonnateur.

- on interroge enfin les enseignants individuellement à deux moments différents :

- * le premier moment, d'une durée d'environ une heure, est consacré aux entretiens directif (sur l'acteur social-historique) et semi-directif (données contextuelles et équipe d'EPS) ;

- * le deuxième moment, de la même durée, est consacré à l'entretien semi-directif sur les choix curriculaires.

Ainsi, pour chaque enseignant, on obtient un enregistrement d'une durée totale de 2h environ en deux entretiens distincts. En effet, le deuxième entretien demandant davantage d'attention de la part de l'enquêté (et de l'enquêteur!), on a préféré dissocier ces deux moments.

III. LE TRAITEMENT DES DONNEES

La transcription des entretiens et l'analyse de contenu représentent l'essentiel du travail de traitement des données.

III.1. La transcription des entretiens

L'enquête a été réalisée de février à juin 1997 pour les quatre collèges. Pour le collège P et le collège S, elle a abouti à l'entretien de *quinze personnes* (deux coordonnateurs, deux principaux et onze enseignants) soit environ *vingt-cinq heures* d'enregistrement.

Les entretiens ont été transcrits en intégralité sous la forme d'un corpus écrit par traitement de texte. Cette méthode a permis de découper, réduire et ensuite regrouper plus facilement le contenu de ces différents entretiens par unités de sens puis par thèmes, comme on va le voir ci-dessous au paragraphe III.2.

III.2. L'analyse de contenu

Réalisée pour chaque entretien et document écrit, elle a suivi les principes très classiques de l'analyse de contenu de type Berelson (1959), vulgarisée et complétée par Mucchielli (1991) sous la dénomination "méthodes logico-sémantiques".

Il s'agit de regrouper les données (faits, énoncés, etc.) en isolant des groupes de sens en relation avec les composantes et indicateurs construits dans la problématique. Ainsi, ces différentes unités de sens sont classées dans une arborescence de catégories et sous-catégories issues de la problématique, mais également induites des réponses.

Ce travail de classification / réduction est présenté en intégralité sous forme de tableaux-synthèses dans le volume des annexes (cf. annexes n°11 à 16 et annexes n°18 à 23).

On a privilégié une analyse “en détail” et non “en masse”, parce que, comme l’a montré Michelat, “tout élément du corpus a, y compris les détails, une signification [...] Ce qui ne veut pas dire que ces détails peuvent être considérés isolément, comme ayant une signification en dehors de tout contexte [...] Au contraire, chaque détail n’a de sens qu’en relation avec tous les autres éléments dont on dispose” (Michelat, 1975, 239). Ce type de traitement permet qu’un élément puisse se situer à plusieurs niveaux du modèle d’analyse, à la différence de l’analyse de contenus classique conçue par Berelson (1959). Cette démarche consiste à lire et à relire les entretiens ou documents écrits dont on dispose pour s’en imprégner et aboutit progressivement à une mise en relation d’éléments divers conduisant à une interprétation non pas du “contenu manifeste”, mais du “contenu latent” du corpus (Michelat, 1975, 239). Concrètement la mise en relation d’éléments discontinus peut révéler des convergences aboutissant à une confirmation de l’interprétation ou, au contraire, des divergences montrant des contradictions et paradoxes dans les comportements.

La mise en évidence d’un contenu latent permet de relativiser le sens que ces enseignants donnent à leurs actions par des recoupements entre ce qu’ils disent et ce que disent leurs collègues.

Il ne faudrait donc pas assimiler cette interprétation du contenu latent à la thèse de la rupture épistémologique durkheimienne. Cette analyse de contenus se situe, en effet, dans l’optique de la méthodologie compréhensive et ne vise donc en aucune manière à mettre en doute ce que dit l’acteur. Cela est d’autant plus nécessaire dans une enquête réalisée auprès d’enseignants d’EPS : par leur formation, ceux-ci sont souvent bien armés pour interpréter et expliquer leurs propres actions sociales. L’enquêteur se trouve alors en face d’une compétence sociologique dont il doit tenir compte.

Cependant, on s'aperçoit que, malgré un questionnement mené de façon très comparable dans les entretiens, les enseignants interrogés peuvent ne pas avoir répondu à une question ou avoir répondu à côté de la question, volontairement ou non, et que certaines grilles d'analyse, de ce fait, montrent parfois des "trous". L'enquêteur, dans le jeu des questions-réponses, ne se rend parfois compte de ces "trous" qu'au moment de l'analyse des résultats. Ces "trous" sont dommageables lorsqu'il s'agit d'établir des comparaisons entre les personnes interrogées. On a pris comme décision de ne pas prendre en compte un "trou" s'il est occasionnel en le considérant comme un oubli, mais, par contre, d'en faire une lecture interprétative si une absence de réponse apparaît systématiquement autour du même thème : ce "trou" est, à ce moment-là, considéré comme une prise de position délibérée ou en tout cas comme un indice significatif de la part de l'acteur.

SIXIÈME PARTIE

RÉSULTATS

REMARQUES PRELIMINAIRES

On a choisi d'analyser les résultats des deux collèges l'un après l'autre, puis dans une conclusion de les comparer. En effet, chaque établissement étant une totalité composée d'éléments qui interagissent entre eux, pour comprendre ses modalités de fonctionnement, et notamment celles de son équipe d'EPS, il est nécessaire de présenter la somme de tous ces éléments. C'est donc cette perspective globalisant les informations concernant chaque collège qui a entraîné ce type de présentation juxtaposée et linéaire des deux collèges, préalablement à leur comparaison.

Pour chaque collège, la présentation des résultats respecte le schéma théorique donné dans le modèle d'analyse. Il reste que certaines rubriques ou certains indicateurs prévus dans ce même modèle sont quasiment absents pour certains enseignants parce que rien de correspondant n'apparaît dans les données.

A l'inverse, on a été obligé de créer certaines rubriques non prévues dans le modèle d'analyse : un premier exemple est celui de la description, non sollicitée par l'enquêteur, des membres de l'équipe par eux-mêmes ; un deuxième exemple est celui des bilans faits spontanément par les enseignants à la fin de l'entretien : pour l'équipe, on a un bilan sur le fonctionnement ou l'esprit de l'équipe et, pour le choix des contenus, des réflexions sur des modifications par rapport aux pratiques antérieures liées aux objectifs de socialisation / citoyenneté.

Les citations empruntées aux personnes interrogées sont nombreuses parce qu'elles sont, à chaque étape de la description, de l'explication ou de l'interprétation, une illustration et une preuve concrète de ce qui est formulé de façon abstraite. Il était important, en effet, dans une étude de type analytique et clinique, de valoriser ainsi la parole authentique. Pour en faciliter la lecture et les différencier du corps du texte, elles sont mises en italique. Elles

sont d'autre part toutes repérables dans des tableaux de format "paysage" insérés dans le volume des annexes.

Concernant l'ensemble des tableaux, schémas et graphiques, au lieu d'une numérotation en continu, on a préféré le système suivant : le numéro affecté à l'illustration est précédé de la lettre-code du collège auquel elle réfère. Les tableaux concernant le collège P sont donc numérotés : tableau P-1, P-2, P-3, etc. et les schémas concernant le collège S sont numérotés : schéma S-1, S-2, S-3, etc. Ce système de numérotation permet de faciliter la compréhension, notamment lors de l'étape comparative, par une claire référence à chacun des collèges.

Pour chaque collège, on a présenté en premier lieu les données et analyses concernant les logiques d'action et, en second lieu, celles qui concernent les choix, par les enseignants d'EPS, des contenus destinés à socialiser et former à la citoyenneté, en montrant comment ces choix peuvent s'expliquer par les logiques d'action.

Pour déterminer les logiques d'action, ce sont d'abord les acteurs qui sont étudiés, puis les données contextuelles de la situation, et enfin le fonctionnement de l'équipe d'EPS. Ce plan permet de présenter chacun des protagonistes avant de les replacer dans leur contexte matériel et humain. L'étude de ces différentes dimensions débouche sur une caractérisation des logiques d'action existantes.

L'étude des choix de contenus pour socialiser et former à la citoyenneté comporte deux parties, l'une consacrée aux conceptions générales des enseignants sur la socialisation et la citoyenneté et l'autre consacrée à la mise en œuvre des objectifs retenus. Des synthèses intermédiaires à la fin de chaque partie permettent de caractériser ces contenus.

L'étape ultime a pour but de voir si les choix de contenus réalisés sont explicables par les logiques d'action précédemment explicitées et donc en concordance avec elles.

CHAPITRE 1

LE COLLEGE P

I. PRESENTATION GENERALE DU COLLEGE

Le collège P est un collège situé dans une banlieue résidentielle, en périphérie de l'agglomération grenobloise. Son recrutement scolaire se fait sur deux communes, l'une à population *"aisée et bourgeoise, d'un niveau intellectuel élevé"*, avec une très grande majorité de villas, l'autre où *"c'est pas aussi élevé mais c'est pas mal non plus"*, selon le Principal du collège, et dont l'habitat est constitué d'immeubles de bon ou moyen standing.

Construit récemment, en 1988, il présente une architecture et des aménagements d'avant-garde, par exemple une grille d'entrée à commande électronique avec un système de visualisation-surveillance des entrées et des sorties. Le Principal souligne d'ailleurs le fait, en remarquant que *"c'est un collège tout neuf mais avec beaucoup de trucs automatiques, très sophistiqués qui ne sont pas encore parfaitement au point... des choses qu'il faut savoir faire si on veut piloter la maison... ce qui n'est pas évident... (vu que)... ce n'est pas une baraque qui marche avec un feu de bois"* (cf. annexe n°11).

L'effectif du personnel d'encadrement est de vingt-quatre personnes, dont quatre surveillants et un conseiller principal d'éducation (CPE) depuis 1996 seulement, avec un retard de création dont se plaignent à la fois le Principal : *"Pour contrôler l'effectif surchargé, ça devenait impossible, on ne pouvait pas faire ça à deux"*, et les enseignants dont l'un d'entre eux dit : *"Au niveau du collège, il y a une énorme difficulté à faire respecter le règlement intérieur aux gamins. Ça date de très longtemps, l'époque où il n'y avait pas de surveillant, pas de moyens..."*

Quant à l'effectif du personnel enseignant, il est de quarante-deux personnes, dont cinq enseignants d'EPS.

L'équipe d'EPS est composée de quatre enseignants à temps plein, deux femmes (codées P1 et P2) et deux hommes (codés P3 et P4) et d'une stagiaire IUFM à mi-temps (codée P5).

Pour analyser, dans ce collège, les logiques qui présideraient au choix des contenus d'enseignement en EPS ayant pour objectifs la socialisation / citoyenneté, on suivra le plan annoncé dans les "Remarques préliminaires".

On commencera donc par étudier les différents éléments qui entrent en jeu dans la formation d'une ou plusieurs logiques d'action chez les enseignants.

II. QUELLES LOGIQUES D'ACTION ?

L'étude des différents facteurs explicatifs des "actions sociales", c'est-à-dire des contenus d'enseignement, doit mettre en évidence les logiques d'action des enseignants de l'équipe d'EPS. Ces facteurs explicatifs sont, on l'a vu, les caractéristiques sociales-historiques des acteurs, les données contextuelles de la situation et les particularités de la micro-organisation de l'équipe d'EPS.

II.1. Les acteurs : étude "sociale-historique"

(cf. annexe n°12)

Une remarque préalable s'impose concernant P5, la jeune stagiaire de l'IUFM en année de formation au collège P : on n'intégrera pas systématiquement, dans les bilans intermédiaires, les données qui la concernent parce qu'elle est, par son statut, très différente des autres membres de l'équipe. Si on la prenait en compte dans ces bilans, on serait amené à conclure presque systématiquement à l'hétérogénéité de l'ensemble des acteurs, ce qui n'est pas nécessairement le cas.

II.1.1. Les aspects biographiques

II.1.1.1. Sexe, âge, statut, type de poste, ancienneté

(cf. annexe n°12, tableau n°9)

Si l'on met à part la jeune stagiaire, l'équipe est composée de deux femmes et deux hommes, dont l'âge se situe entre 43 et 53 ans, avec une ancienneté dans l'enseignement de 20 à 30 ans. Deux d'entre eux sont plus anciens dans l'établissement :

P4 est là depuis neuf ans et P1 depuis huit ans. Les deux autres sont arrivés plus récemment : P3 est là depuis cinq ans et P2 depuis trois ans.

Tous les quatre sont certifiés et en poste définitif.

Le bilan que l'on peut faire à partir de ces données, c'est qu'il y a entre les membres de cette équipe une homogénéité de statut (certifiés en poste définitif), d'âge (40/50 ans) et d'ancienneté (20/30 ans). L'équipe est nouvelle mais avec des enseignants ayant de l'expérience professionnelle, ce que P2 mentionne : *"On est une équipe nouvelle dans sa composition mais pas dans son expérience professionnelle"*.

II.1.1.2. Formation initiale

(cf. annexe n°12, tableau n°10)

Trois des enseignants (P1, P2, P4) et la stagiaire P5 ont fait leur formation à Grenoble dans la même structure universitaire modifiée et rebaptisée, l'IFECS devenue UER EPS et actuellement UFR APS. Un enseignant (P3) a fait sa formation à Paris à l'IREP. La formation des quatre enseignants a eu lieu à la fin des années 60 et au début des années 70.

Le bilan que l'on peut établir est qu'il y a, entre les enseignants de l'équipe, une homogénéité de formation : il s'agit d'une formation classique sanctionnée par le CAPEPS des années 60/70.

La majorité des enseignants, (quatre sur cinq), ont fait leur formation à Grenoble et connaissent donc parfaitement le contexte sportif et géographique de la région.

II.1.1.3. Formation continue

(cf. annexe n°12, tableau n°11)

Les quatre enseignants ont suivi régulièrement les stages de la FPC. P3 et P4 ont préféré des *"stages sur des activités où (on) ne maîtrise pas tout et d'autres où (on) veut*

approfondir", alors que P2 a choisi des formations du type "les nouveaux programmes de 6ème".

Seuls P1 et P4 ont suivi des stages MAFPEN sur l'adolescent, sur l'audiovisuel pour P1, sur l'informatique pour P4. Ils sont également les seuls à avoir participé au GRAF en volley-ball pour P1, en rugby pour P4. Ils l'ont abandonné lorsque ces groupes ont fusionné en un seul groupe "*sports co*", parce que c'était "*devenu trop théorique, trop loin de la réalité*" (P1).

On peut donc en conclure que les quatre enseignants ont eu le même besoin de continuer et d'approfondir leur formation par la FPC. Cependant, P1 et P4 sont les seuls à s'être impliqués dans des groupes de recherche-action, en sports collectifs tous les deux, et dans des formations extra-disciplinaires, à la MAFPEN.

II.1.1.4. Parcours professionnel

(cf. annexe n°12, tableau n°12)

Les trois grenoblois d'origine (P1, P2 et P4) sont revenus assez rapidement dans le département. Après un séjour de 5 ans dans le nord pour P1 et P2, la première est directement nommée dans un collège reconnu difficile dans lequel elle reste 10 ans alors que la seconde, malgré son affectation dans l'académie, connaît plusieurs nominations provisoires avant d'être titularisée dans un collège grenoblois en ZEP où elle reste 12 ans.

Nommé d'abord à Paris, P4 est celui qui est revenu le plus rapidement sur Grenoble (3 ans) parce qu'il était international de rugby ; il rejoint P1 au bout d'un an. Puis, par mesure de carte scolaire, il est le premier à être affecté au collège P.

Quant à P3, d'origine non grenobloise, il demande Grenoble au bout de 11 ans pour rapprochement familial. Son premier établissement grenoblois est un collège de ZEP où il reste 14 ans.

L'analyse du parcours professionnel fait ressortir qu'après un éloignement géographique de Grenoble plus ou moins long et des nominations dans d'autres établissements de la région grenobloise, dont certains en ZEP pour P2 et P3, les quatre enseignants apprécient de se trouver dans *"un collège un peu plus agréable"* (P3) et ont le sentiment *"qu'(ils) en (ont) pour des années à être ensemble"* (P1), donc envisagent ce poste comme un poste de fin de carrière ou, du moins, "à durée indéterminée".

II.1.1.5. Spécialités sportives et pédagogiques

(cf. annexe n°12, tableau n°13)

Les quatre enseignants et la stagiaire ont une spécialité sportive en sports collectifs (rugby pour P3 et P4, volley-ball pour P1, handball pour P2, basket-ball pour P5) et des préférences pédagogiques pour les sports collectifs, la gymnastique et l'athlétisme.

On remarque qu'en ce qui concerne les spécialités sportives ils sont tous issus des sports collectifs avec un bon, voire très bon niveau de pratique antérieur (pour P4 par exemple). Leurs préférences pédagogiques sont *"les activités qui respectent (leur) formation initiale"* (P2), c'est-à-dire une formation traditionnelle polyvalente à base de sports collectifs, gymnastique, athlétisme, natation.

II.1.2. L'investissement professionnel et extra-professionnel

II.1.2.1. Responsabilités dans l'équipe d'EPS

(cf. annexe n°12, tableau n°14)

Il y a un partage (presque) égalitaire des tâches de coordination entre trois enseignants (P1, P2, P4) avec une spécialisation de chacun dans un secteur préférentiel :

- P1 dans le domaine relationnel avec l'administration du collège et la commune ;

- P2 dans le domaine de la gestion matérielle et pédagogique (planning des installations et des emplois du temps) ;
- P4 dans le domaine de l'UNSS ;
- seul P3, du fait d'un choix personnel, n'a pas de responsabilités.

II.1.2.2. Implication dans l'établissement

(cf. annexe n°12, tableau n°15)

Il y a une forte implication de P1 au niveau de l'établissement puisqu'elle est au CA, à la commission permanente et au conseil du foyer-coopérative. L'implication de P2 est moindre puisqu'elle n'est qu'au CA. Quant à P3 et P4, ils n'ont pas ou plus de responsabilités dans le collège. Ce sont donc les deux femmes qui représentent l'équipe au niveau de l'établissement, *"deux caractères... disons un peu râleuses pour le principe"* dit le Principal.

II.1.2.3. Responsabilités scolaires extérieures à l'établissement

(cf. annexe n°12, tableau n°16)

Un premier secteur d'implication des enseignants est l'UNSS : P1 s'occupe du volley-ball et P4 du rugby au niveau du district.

Un deuxième secteur est la prise en charge de stagiaires en formation. Deux enseignants ont des stagiaires : pour P2, une stagiaire venant de l'IUFM, pour P4, des stagiaires de licence. Même si cette responsabilité est intéressante, ce que reconnaît P2 (*"j'aime bien le sang neuf, j'ai l'impression que ça m'aide à rester jeune"*), la motivation des quatre enseignants pour ce deuxième type de charge est en perte de vitesse tant chez P2 (*"des fois, j'ai plus envie parce que c'est vrai que c'est une charge quand même"*) que chez P4 : *"Cette année, je ne voulais pas en prendre... trop de choses à faire... peu de temps... des anciens élèves d'ici... en licence... je n'ai pas pu leur refuser"*.

Quant à P3, il n'a plus de stagiaires depuis sept ou huit ans parce que *"au niveau de la formation... c'était flou... c'était moins net"*.

II.1.2.4. Militantisme (associatif, syndical, culturel, etc.)

(cf. annexe n°12, tableau n°17)

Il n'y a pas de militant syndical dans l'équipe, mais *"sur le plan syndical, (ils) défend(ent) leur boulot"* (P1) et, par exemple, P1 et P4 font allusion à une grève, il y a six ans, pour refuser les heures complémentaires afin d'assurer un mi-temps à un collègue.

Au niveau du militantisme associatif, P4 a encore une intense activité en tant qu'entraîneur dans un club de rugby puisqu'il s'occupe d'une équipe de cadets : *"Ça prend deux entraînements par semaine, plus une partie du week-end"*.

P1 avait une activité équivalente dans le volley-ball mais vient de l'abandonner. P2 n'est, selon ses propres dires, *"pas très associative"*. Quant à P3, il s'occupe d'une association de tennis, dans son quartier, association de type loisir.

Donc, seul P4 a encore une grande activité militante sur le plan associatif, P1 n'en a plus, P2 n'en a jamais eu. Quant à P3, son activité dans ce domaine relève plus de la convivialité de voisinage et des loisirs personnels que du militantisme associatif.

II.1.2.5. Occupations extra-professionnelles

(cf. annexe n°12, tableau n°18)

P1, P2, P3 ont des activités personnelles (sportives, familiales, etc.). Mais P4 semble davantage préoccupé par des contraintes familiales du fait de la présence d'enfants encore jeunes.

Cette rubrique est en relation avec la précédente, qui porte sur la vie militante, et en confirme l'analyse : une implication sociale extra-professionnelle et familiale plus grande chez P4, en diminution chez P1 par rapport aux loisirs personnels (*"je m'occupe de moi et je fais du tennis sur un plan personnel"*), et, pour P2 et P3, une vie privée orientée vers les loisirs personnels et familiaux.

II.1.3. Synthèse sur l'étude sociale-historique des acteurs

Le tableau P-1 ci-dessous récapitule les données concernant l'acteur social-historique. Les caractéristiques qui explicitent ces ressemblances sont placées dans la colonne la plus à droite.

Tableau P-1 : Données concernant l'étude sociale-historique des acteurs

	P1	P2	P3	P4	P5	Caractérisation des données sociales-historiques
Age	+	+		+		43-45 ans
			+			53 ans
				+		24 ans
Statut / Type de poste	+	+	+	+		Certifié poste définitif, temps plein
					+	Stagiaire IUFM (PLC2)
Ancienneté enseignement	+	+	+	+		20 à 30 ans
					+	Elève prof en formation
Ancienneté collège	+			+		8 - 9 ans
		+	+			3 - 5 ans
					+	1 an
Formation initiale	+	+	+	+		CAPEPS 1968-77
					+	CAPEPS 1996
Origine géographique	+	+		+	+	Université Grenoble
			+			IREP Paris
Formation continue	+	+	+	+		Stages FPC EPS
	+			+		GRAF volley / rugby
	+			+		Stages MAFPEN
					+	Pas de FPC / hors statut
Parcours professionnel	+	+	+	+		Postes précédents en milieu difficile ou ZEP
	+	+	+	+		Poste de fin de carrière, à durée indéterminée
					+	Elève prof en formation, pas d'expérience
Spécialités sportives / pédagogiques	+	+	+	+	+	Sport co et préférence pédagogique pour la polyvalence (formation initiale)
Responsabilités dans l'équipe	+	+		+		Répartition collégiale
			+		+	Pas de responsabilité
Responsabilités périscolaires	+			+		UNSS
		+				Conseiller pédagogique
Implication dans l'établissement	+	+				Conseil d'administration
			+	+	+	Pas de responsabilités
Militantisme	+	+	+		+	Absence habituelle ou ponctuelle
				+		Club sportif (rugby)
Occupations extraprofessionnelles	+	+	+		+	Loisirs personnels
				+		Occupations familiales

Ce tableau met en évidence une grande parenté entre les acteurs. Schématiquement ils ont tous :

- le même statut professionnel ;

- la même ancienneté professionnelle ;
- une formation initiale comparable ;
- les mêmes spécialités sportives et pédagogiques ;
- un investissement comparable au niveau de la formation continue ;
- les mêmes motivations pour se mettre en réserve soit du militantisme associatif, soit des structures de formation.

Enfin, après un parcours professionnel qui les a confrontés à des établissements plus durs, ils désirent tous rester dans ce collège qui est un peu pour eux "le repos du guerrier".

La principale localisation des différences est sur P5, ce qui est bien normal : son statut de jeune stagiaire ne peut lui donner les mêmes caractéristiques que les autres. Les autres différences portent sur l'implication des uns et des autres au niveau des responsabilités dans l'équipe, dans l'établissement ou en dehors de l'établissement, ce qui est normal dans la mesure où ces charges sont "*tournantes*" comme le dit P4 et ne peuvent être remplies par tout le monde à la fois.

Ce tableau récapitulatif permet de conclure à une majorité de ressemblances entre les acteurs-enseignants. Ces ressemblances sont de nature objective puisqu'elles concernent des données biographiques et culturelles non dépendantes du jugement des acteurs.

Il faut maintenant voir comment les données contextuelles de la situation et l'analyse de l'équipe permettent de compléter l'analyse sociale-historique des acteurs pour déterminer leurs logiques d'action.

II.2. Les données contextuelles de la situation

(cf. annexes n°10, 11 et 13)

Cette partie consacrée aux données contextuelles de la situation reprend les indicateurs du modèle d'analyse.

II.2.1. Le contexte matériel : l'établissement et ses installations sportives

(cf. annexe n°11, tableau n°1 et annexe n°13, tableaux n°19 et 21)

L'établissement est actuellement un collège surpeuplé, avec une occupation maximale : prévu pour accueillir, à son ouverture en 1988, au maximum 600 élèves, il en reçoit 684 en 1997 avec 25 classes et un nombre très important de demi-pensionnaires (450) du fait de l'importante superficie de la zone de recrutement du collège. Le Principal le déplore : *"C'est trop, à tel point qu'il a fallu changer la catégorie de l'établissement du point de vue des risques d'incendie, sans augmenter la surface : on entasse des gosses, c'est tout. Il va encore fonctionner pendant un an ou deux comme ça avec 750 élèves et 27 classes."*

L'établissement possède dans son enceinte un bon ensemble d'installations sportives :

- un gymnase de type C, avec des panneaux de séparation en cas de travail à plusieurs groupes, est dans l'enceinte du collège, à 100 mètres des bâtiments. On peut y pratiquer les sports collectifs, les activités gymniques. Il est équipé pour le tennis de table et le badminton. Le collège est l'utilisateur prioritaire du gymnase. Celui-ci n'est utilisé par des associations extérieures qu'en dehors des heures scolaires ;
- un plateau extérieur comprenant un terrain de handball et trois terrains de basket-ball et un terrain en herbe pour le football et le rugby.

Parmi les aspects positifs, il est à noter que les enseignants d'EPS ont un bureau dans le gymnase qui est un modèle de confort et de rationalité :

- deux entrées : l'une permettant l'accès aux installations extérieures, l'autre à l'intérieur ;
- une grande baie vitrée qui donne sur les installations extérieures et les bâtiments du collège avec un rideau installé par les enseignants pour conserver leur intimité ;
- Deux espaces séparés par des placards/casiers : un coin détente avec fauteuils, frigo, cafetière et un coin travail avec une grande table ;
- un grand panneau d'affichage pour les emplois du temps, la répartition des installations et des tâches ;
- un panneau blanc pour communiquer entre eux et avec le gardien du gymnase ;
- une douche / WC.

Les enseignants manifestent leur attachement à ce local, comme le fait P3 : *"On a une salle attenante au gymnase qui est très agréable, bien équipée..."*.

Les enseignants et le Principal constatent néanmoins plusieurs insuffisances :

- du fait de l'augmentation des effectifs, les locaux couverts sont insuffisants : *"Ce gymnase ne permet de faire fonctionner que deux classes à l'abri avec deux profs... actuellement on doit avoir 12 ou 15h où ils sont trois ensemble... Le troisième, qui travaille simultanément, est dehors. S'il fait beau, ça va. Mais s'il pleut, il ne peut rien faire, il les emmène en salle audiovisuelle..."* (le Principal) ;
- il n'y a pas de salle adaptée pour faire de l'expression corporelle, de la danse ou du combat ;
- d'après les enseignants, dans le gymnase, l'espace n'est pas bien utilisé puisqu'il y a une dizaine de vestiaires non occupés dans lesquels on pourrait faire des salles annexes de type sports de combat ou expression corporelle ;
- les installations extérieures sont insuffisantes : les trois terrains de basket-ball sont inutilisables pour des raisons de sécurité (problème de fixation des panneaux). *"Le*

terrain en herbe, pour le rugby c'est très bien, mais pour les autres activités c'est pas l'idéal : le matin, avant 10h ils sont très mouillés" (P3) ;

- il n'y a pas de piscine sur la commune et selon P3 : "Autrefois on pouvait utiliser les installations d'une commune à l'autre. Maintenant, systématiquement, ils font payer les installations. Il faudrait prendre un bus et il faudrait payer les heures de piscine".

Le bilan que l'on peut faire sur le contexte matériel du collège P est positif : il est relativement bien équipé malgré quelques insuffisances et imperfections majoritairement imputables au surpeuplement du collège. Les enseignants le reconnaissent bien volontiers.

Ainsi P3 dit : *"Ici, on est bien équipé"* et P2 : *"Moi, quand je suis venue dans cet établissement, ce qui m'a agréablement surpris, c'est la place géographique de l'EPS. C'est pas indépendant de la place que peut représenter l'EPS par rapport aux autres matières. C'est-à-dire que la place géographique de l'EPS c'est dans le collège. Quand je fais cours, je fais cours devant tout le monde. Quand je vais au boulot, j'en ai pour trois minutes à traverser la cour. Cette place géographique me plaît. L'éducation physique déjà elle est à part dans les autres établissements. Personne ne voit où tu travailles, il y a plein de gens qui ne savent pas où tu travailles, dans quelles conditions tu travailles, etc. Ici, les gens voient. C'est-à-dire qu'à 8h du matin quand il pleut, et que tu fais courir les gamins, tout le monde le sait. Pour moi, ça c'est bien. Je me sens intégrée à l'établissement, proche."*

II.2.2. Le contexte socioculturel

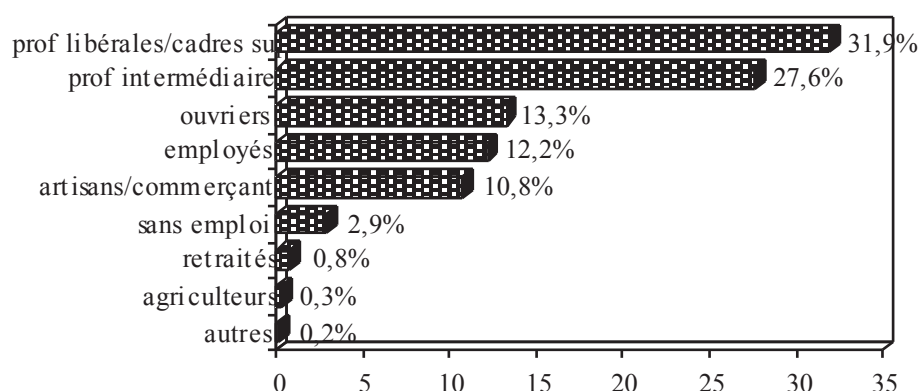
(cf. annexe n°11, tableau n°2 et annexe n°13, tableau n°20)

La citation du Principal donnée dans la présentation générale du collège indique que les élèves sont majoritairement issus d'un milieu aisé, ce que confirme la grille des CSP des parents d'élèves ci-dessous (tableau P-2 et graphique P-1) :

Tableau P-2 : CSP des parents d'élèves et pourcentage d'étrangers (rentrée 1996/97)

	% de l'effectif total
Professions libérales / cadres supérieurs	31,9
Professions intermédiaires	27,7
Ouvriers	13,3
Employés	12,2
Artisans/commerçants	10,8
Sans emploi	2,9
Retraités	0,8
Agriculteurs	0,3
Autres	0,2
Etrangers	1,3

Graphique P-1 : CSP des parents d'élèves



Les chiffres donnés pour les CSP du collège P montrent effectivement que 59,5% de la population appartient aux professions libérales, cadres supérieurs et professions intermédiaires et que le pourcentage d'étrangers est de 1,3%. Les enseignants en font aussi le constat. P3, par exemple, qui a passé quatorze années dans une ZEP, le souligne : *"C'est vrai qu'ici, bon... pour trouver des meilleures conditions... au niveau des élèves surtout... Ici, on a l'impression d'enseigner à des élèves dits normaux ! A force, c'était usant là-bas !"*. De même P4 remarque que l'AS amène à fréquenter d'autres établissements avec des milieux sociaux différents : c'est une structure où *"on peut même aller jusqu'au problème du racisme, qu'on ne rencontre pas en cours ici parce qu'on a peu d'élèves étrangers"*.

Par ailleurs, un document rédigé en 1996 par P2 intitulé "Vers un projet EPS" (cf. annexe n°10) met en relation cette situation sociale majoritairement très favorisée

avec des jugements d'ordre psycho-affectifs sur les élèves : *"Les élèves, majoritairement issus d'un milieu aisé, n'ont pas de difficultés matérielles, mais sont, d'une façon générale gâtés, soutenus par leurs parents, protégés voire surprotégés"*. Le Principal semble partager ce point de vue lorsqu'il montre la difficulté qu'il a parfois à trouver des professeurs principaux *"tellement les parents d'élèves sont parfois collants, pour ne pas dire autre chose !"*

II.2.3. Le dispositif de la situation

(cf. annexe, n°10 ; annexe n°11, tableau n°4 ; annexe n°13, tableau n°22)

Il n'y a pas de projet d'EPS réellement écrit mais un pré-projet ou document préparatoire à un projet d'EPS, évoqué ci-dessus. Celui-ci est né, en 1994, d'un ensemble de réflexions jetées au brouillon par P1 et intitulées "Analyse des conditions et de la réalité EPS au collège P : vers le projet EPS". Ce document a été transcrit par traitement de texte par P2 avec pour titre : "Vers un projet EPS : être acteur, solidaire, devenir autonome". Ce pré-projet commence par faire un bilan sur les caractéristiques sociologiques, psychologiques et les aptitudes physiques des élèves du collège, puis il élabore des objectifs éducatifs et enfin définit une démarche éducative. L'année suivante, ce pré-projet a été complété par deux fiches, rédigées par P1 et P4. Celles-ci définissent les critères d'évaluation de "l'attitude / participation" des élèves, l'une pour les classes de 6ème / 5ème, l'autre pour les classes de 4ème / 3ème. En 1997, P5, stagiaire à l'IUFM, dans le cadre du rapport qu'elle doit produire pour valider son année de formation, a décidé de rédiger un "Projet EPS" qui reprend les documents précédents et d'y inclure tout ce qui se fait au collège (pour tous ces documents, cf. annexe n°10).

Aucune de ces trois séries de documents ne peut être considérée comme un dispositif structurant à terme l'enseignement de l'EPS. Le pré-projet relève d'une démarche de réflexion pédagogique mais qui ne débouche sur aucune décision concrète de type programmatique. Quant au "projet" rédigé par P5, selon P2, *"ce n'est pas un projet... c'est un déballage de ce qui se fait"*. Il ne peut, de ce fait, être considéré comme un

élément du dispositif : en effet, pas plus que le pré-projet, il ne met en place des organisations ou situations observables sur du moyen terme.

Il n'y a pas non plus de projet d'établissement, ce qui est analysé dans le document "Vers un projet EPS" comme un *"point freinateur"* révélant *"un manque de méthode pour avancer, pour formaliser"*.

Cela tient au manque de motivation de l'ensemble des enseignants mais aussi aux conceptions anti-délocalisation du Principal . Celui-ci s'en explique en ces termes : *"On n'a jamais rédigé de projet. J'ai lancé plusieurs fois la balle dans le camp des profs.... Ça vient peut-être un peu de moi. Mais il faut que je dise ce que je pense de cette histoire-là. Cette notion de projet d'établissement est venue de ce que l'on a voulu mettre les établissements en concurrence. Donc moi, je pense que c'est grave... Je suis pour un traitement national de toutes ces questions... Personne ne l'a souhaité, ce projet. Je ne voyais même pas ce que je pouvais mettre d'original. J'ai cherché mais je n'ai jamais rien trouvé... D'autant plus qu'il faut des moyens pour le faire. Or, ce qu'il faut savoir, c'est qu'on a toujours été en difficulté. Au niveau des moyens, on est toujours très juste. Inventer des trucs qu'on ne peut pas faire..."* (cf. annexe n°11, tableau n°4).

II.2.4. Synthèse sur les données contextuelles de la situation

Le collège P présente donc un contexte matériel et socioculturel privilégié qui le met à l'abri des gros problèmes vécus par de nombreux établissements.

Quelques réserves sont néanmoins à faire et amènent les acteurs à nuancer cet optimisme de départ : le point noir est essentiellement la surpopulation actuelle du collège P qui est une réelle entrave à un fonctionnement harmonieux.

Une autre réserve est formulée : c'est l'absence actuelle de projet au niveau de l'établissement rendue en partie responsable de l'absence d'un vrai projet d'EPS, qui est vécue comme un handicap par certains enseignants d'EPS parce que c'est un obstacle au progrès de la réflexion et de l'action.

Après l'étude des données contextuelles de la situation, observables à partir de réalisations ou de documents concrets, celle du fonctionnement de l'équipe d'EPS se présente différemment puisqu'il s'agit d'observer majoritairement, et à travers ce que les acteurs en disent, les comportements et modalités de cohabitation des membres de cette micro-structure.

II.3. L'équipe d'EPS

(cf. annexe n°14)

II.3.1. L'histoire de la composition de l'équipe

(cf. annexe n°14, tableau n°23)

L'équipe, dont la composition était instable depuis l'ouverture du collège en 1988, du fait de la rotation de deux non titulaires, a acquis la stabilité depuis 1995. Le caractère stable et durable de l'équipe donne de l'optimisme et des projets à ses membres (P1 : *"Tout le monde sait qu'on en a pour des années à être ensemble ... au niveau de la vision de l'équipe, c'est important ... jusqu'à présent, pour faire des projets, c'était pas possible parce qu'il y avait toujours deux sur quatre qui tournaient"*).

II.3.2. La description des membres de l'équipe

(cf. annexe n°14, tableau n°24)

Ce développement, non prévu dans le modèle d'analyse, a été ajouté parce qu'il correspond à un ensemble de prises de position importantes de la part des membres de l'équipe et parce que la convergence des points de vue énoncés légitime son utilisation sociologique, malgré son caractère personnalisé, donc suspect *a priori*.

Cet additif a aussi l'intérêt d'être, au début d'une analyse de l'équipe des enseignants, une présentation des acteurs par eux-mêmes et par leurs collègues.

On a préféré utiliser, pour faire cette présentation, les citations des acteurs eux-mêmes en les mettant en regard pour montrer leurs coïncidences, plutôt que d'en faire une interprétation, plus synthétique certes, mais ne présentant pas la même valeur d'authenticité et la même "saveur" stylistique.

P1 :

Elle aime le contact et les relations dans lesquelles elle s'investit beaucoup : *"Elle aime bien tout ce qui est relation avec autrui"* (P5). Elle est un peu *"brouillonne"* mais *"fourmille d'idées"* (P1). *"C'est quelqu'un qui fonce... elle est bouge-bouge"* (P2). Elle a une conception *"libérale"* (P2), non dirigiste de l'enseignement et des relations. Elle cherche toujours la conciliation : *"Si tu le (i.e. P4) laisses faire, ça tourne... moi je le laisse faire..."* (P1).

P2 :

Elle est quelqu'un de *"très pratique, très organisée"* (P1), très réfléchie : *"Je suis plutôt celle qui réfléchit... qui met les choses au point"* (P2). Elle *"s'implique de plus en plus dans l'établissement"* (P1). Elle *"a tendance à aimer diriger"* (P1) et dirige effectivement mais sans imposer, *"en laissant le temps au temps"* (P5).

P3 :

"Il n'a pas envie de s'investir dans les responsabilités. C'est pas un truc qui lui fait très envie... ce n'est pas une force de proposition" (P2), mais, par contre, *"il s'occupe de remplir le frigo de la salle des profs... c'est important aussi..."* (P1). Il est *"le plus réservé"* (le Principal), *"un peu plus effacé... mais c'est plutôt son caractère"* (P4), *"un peu à l'écart, c'est un choix"* (P5).

Mais il n'en est pas pour autant marginalisé : *"Il est partant pour tout, d'humeur égale... c'est un gars hypercool et gentil, c'est le bon enfant... il est toujours d'accord !"* (P2).

Il a un fonctionnement pédagogique *"ancestral... pas ancestral, c'est péjoratif... il a travaillé dans une ZEP avec des collègues ric et rac ! Donc, il a gardé cette habitude... il serait un peu comme P4 (c'est-à-dire dirigiste) dans le contenu, par contre en l'abordant d'une manière beaucoup plus diplomate..."* (P2).

P4 :

Il est, de l'avis de tous, très dirigiste : *"C'est le genre à vouloir faire le chef, mais à brasser beaucoup d'air... on le sait, il est comme ça, il nous casse les pieds..."* (P1) et P2 confirme cette analyse : *"Il est très guide... c'est sa manière de faire qui correspond à sa personnalité, c'est-à-dire qu'il est très dirigiste et qu'il veut toujours que ça marche carré... il est comme ça, il gueule beaucoup... il laisse peu de liberté aux enfants... je ne participe pas à sa philosophie, c'est-à-dire à sa manière de s'y prendre"*, ainsi que P5 : *"En temps réel, c'est lui qui va s'imposer, c'est lui qui va expliquer, organiser, si on est plusieurs profs"*.

Sa serviabilité est par ailleurs appréciée de tous, par exemple de P1 : *"Il s'implique dès qu'on lui demande, toujours là, très présent, très fiable"* ou de P2 : *"c'est un gars charmant"*.

P5 :

P2 reconnaît les qualités de la stagiaire qu'on lui a imposée : *"Au début, je n'étais pas contente, mais quand j'ai vu qui c'était, j'ai dit "ça va aller" et apprécie ses qualités d'observation et de synthèse : "Si elle restait là, je pense qu'elle aurait cet esprit-là, de fédérer les idées de chacun et de faire avancer"*.

Voilà donc, en résumé, les traits de caractère des membres de l'équipe.

Ce qui ressort de cette suite de témoignages, c'est leur cohérence : les descriptions explicites que chaque enseignant fait de lui-même et des autres sont en parfaite coïncidence les unes avec les autres, ce qui autorise donc leur utilisation dans un cadre interprétatif ultérieur.

Ces descriptions montrent cependant une diversité de caractères, ce que P2 souligne, dans le bilan qu'elle fait de l'équipe : *"On est vraiment très différents les uns des autres... mais il y a un équilibre dans les personnes... des compléments de caractère, de compétences... je trouve que c'est bien"*.

II.3.3. La répartition des tâches de la coordination

(cf. annexe n°14, tableau n°25)

Le partage de la coordination entre trois enseignants (P1, P2 et P4) satisfait tout le monde. Les arguments pour justifier cette répartition sont communs à tous les enseignants :

- le travail est moins lourd et mieux fait ;
- cela met de la cohésion dans l'équipe ;
- chacun s'investit et aime s'investir.

Il est d'autre part convenu par tous que la répartition se fait *"de façon réfléchie"* (P3), et selon P2 *"en tenant compte des compétences et des envies de chacun"*.

II.3.4. Les relations avec l'administration

(cf. annexe n°14, tableau n°26)

Rappelons que c'est plutôt P1 qui s'occupe des relations avec l'administration. Mais tous les enseignants se sont exprimés à ce sujet. Leurs jugements vis-à-vis de l'administration et de la place de l'EPS dans l'établissement sont en concordance.

Une majorité d'aspects positifs sont reconnus par tous :

- le Principal *"c'est quelqu'un de fiable, c'est-à-dire tu connais ses défauts, mais tu sais où tu vas, il n'y pas de surprise. C'est un homme du coeur"* (P2), quelqu'un de libéral pour P4 : *"Sur les formations, il nous a jamais empêchés, jamais comptabilisé les heures"*. Il s'ensuit un sentiment de liberté : *"Ici, je me sens libre, libre d'enseigner comme je veux, libre d'aller où je veux."* (P2) ;
- le Principal entretient de bonnes relations avec l'équipe d'EPS à qui il fait confiance : *"On fait notre truc, ça marche bien... il sait que l'EPS, c'est solide"* (P1) ; *"Du moment qu'on lui propose un projet... si ça a été réfléchi, il n'y a jamais d'opposition"* (P3) ;

- les demandes de l'EPS (emplois du temps, matériel, place de profs principaux, etc.) sont acceptées ;
- la Principale-adjointe, *"elle est prof de gym, donc d'emblée il y a des affinités... on s'est tutoyé, on a des relations privilégiées avec elle"* (P1).

Mais tous soulignent également quelques aspects négatifs :

- le Principal *"n'est pas un administratif"* (P3) et il y a, de ce fait, un certain laxisme (par exemple sur les absences) et un manque de cohérence dans l'organisation (pas de projet d'établissement, donc pas de projet d'EPS) ;
- le Principal, *"l'EPS, il s'en fout complètement, c'est pas son truc"* (P1) ou *"pour lui, l'EPS, c'est pas une chose fondamentale, que les classes n'aient que deux heures d'EPS, que les 6èmes n'aient pas leurs quatre heures, on s'en est aperçu, c'est pas un problème pour lui"* (P4).

II.3.5. Les relations avec les enseignants des autres disciplines

(cf. annexe n°14, tableau n°27)

Les relations avec les autres enseignants de l'établissement sont majoritairement bonnes mais ponctuelles, non intégrées à des projets : ce sont des sorties à la journée ou des voyages linguistiques à l'étranger où les enseignants d'EPS sont associés comme accompagnateurs.

Il existe cependant un ancien contentieux entre l'EPS et un clan marginalisé, celui des professeurs de mathématiques, à propos d'un problème d'heures supplémentaires. Le conflit avait solidarisé les enseignants d'EPS avec d'autres enseignants contre ce clan.

Les relations des enseignants d'EPS s'établissent majoritairement entre eux plutôt qu'avec les enseignants des autres disciplines, relations que favorise le plaisir qu'ils ont à se réunir dans leur confortable local. Cette sociabilité de repli s'explique aussi par le fait que, comme le dit le Principal, les autres enseignants de l'établissement *"ne forment pas*

une équipe... mais des équipes qui se tiraillent... par exemple les profs de maths descendent voir leur boîte aux lettres et remontent, font leur machin entre eux quitte à boire leur café en haut... y'a encore des profs qui sont ailleurs... dans la salle des profs, il n'y a qu'une partie des profs".

II.3.6. Les relations avec les structures communales

(cf. annexe n°14, tableau n°28)

Il n'y a pas de relations institutionnalisées ni de réelle collaboration entre le collège et son équipe d'EPS d'une part et le service des sports de la commune d'autre part. Un premier indice en est la disparition des séances de natation qui avaient lieu dans la piscine de la commune voisine, faute de moyens pour payer à la fois le transport en car et le billet d'entrée. Un deuxième indice est le manque d'organisation et de structures de concertation. Ainsi, le Principal fait état des doléances de l'équipe d'EPS, ignorée par la mairie lors d'une réunion où elle aurait dû être partie prenante : *"L'autre jour, ils ont appris qu'en mairie il y avait une réunion pour voir s'il fallait faire ceci ou cela correspondant ou non à l'enseignement de l'EPS, mais sans nous prévenir. Alors les enseignants râlaient un peu".*

Les relations de l'équipe avec la commune sont donc relativement limitées, le plus souvent en direction à la fois des services techniques et des services administratifs pour régler des problèmes de matériel ou d'organisation. Ces relations sont d'ailleurs très bonnes et toutes assurées par P1, dont le rôle de chargée des relations publiques et les qualités de communication sont unanimement appréciées.

II.3.7. La sociabilité interne

(cf. annexe n°14, tableau n°29)

La sociabilité interne à l'équipe d'EPS prend donc place dans un contexte d'établissement où les relations entre les enseignants des autres disciplines sont, on vient

de le voir, relativement tièdes. Mais ce n'est pas la seule façon d'expliquer les liens entre les membres de l'équipe.

Cette sociabilité est d'origine professionnelle, puisque ce sont des gens qui se sont connus dans les structures scolaires ou périscolaires comme l'UNSS.

En effet, P1 et P4 ont enseigné pendant plusieurs années dans le même établissement. D'autre part, la nomination des deux derniers titulaires, P2 et P3, qui a donné la stabilité à l'équipe, ne relève pas du hasard, ce que précise P1 : *"C'est pas un hasard si l'équipe a été montée comme ça, ici... quand on a su que le poste se libérait, on s'est débrouillé pour que P3 ait le poste... pour P2, c'est pareil... donc, si tu veux, c'était des gens avec qui j'avais des affinités avant"*.

C'est donc une équipe qui n'a pas de conflit professionnel *"qui fonctionne assez bien, qui s'entend bien"* (P3) et où chacun *"a tendance à reconnaître qu'on a de la chance par rapport à d'autres équipes où vraiment les gens s'emmerdent entre eux"* (P1).

Ceci dit, il y a néanmoins des problèmes de personnalité. Les trois enseignants, P1, P2, P3 ont des affinités et travaillent sans problème ensemble. Par contre, P4 est décrit comme quelqu'un qui est *"carré"* (P2), *"directif, c'est très difficile de travailler à deux avec lui, il est, en fait, très différent, très individualiste"* (P1).

Mais l'équipe adopte la solution réaliste de la conciliation que ce soit P1 : *"Mais bon, si tu le laisses faire, ça tourne... moi je le laisse faire parce que j'ai pas du tout... c'est à nous de nous adapter à lui"* ou P2 : *"Ça arrive qu'on s'échauffe un peu... c'est simplement une différence d'appréciation des situations, la personnalité"* ou encore P4 : *"Même si on n'est pas d'accord sur certaines choses, ça n'engendre pas des situations de repli sur soi"*.

Par ailleurs, il existe de nombreuses relations de convivialité. Dans cette convivialité, chacun reconnaît le rôle de leur confortable bureau : *"Y a quelque chose qui est important, c'est notre salle des profs : on a notre frigo, notre machine à café,*

notre petit fauteuil... si tu veux, on a un petit art de vivre qui fait que la vie, c'est pas uniquement le planning des installations, des machins comme ça... chez nous, on est bien, avec nos petits rideaux... mais c'est important d'être bien quand on arrive..." (P1).

Ils prennent ensemble le repas de midi dans le restaurant à côté du collège, ce que commente ainsi la jeune stagiaire P5 : *"Ça discute beaucoup : on n'hésite pas à parler chacun de sa vie extérieure, de ses problèmes. C'est pour ne pas qu'on reste sur le boulot-boulot. C'est pour l'ouverture d'esprit. Et pour certaines décisions, ça fait avancer sur le boulot"*. Outre la régularité de ces repas quotidiens, il y a, de manière plus espacée, des sorties communes : *"Une fois par trimestre, on fait la réunion de coordination et puis on va manger ensemble" (P4).*

Cependant les relations restent sur le plan de la seule convivialité à dominante professionnelle, comme le précisent à la fois P1 : *"Ça reste convivial, mais, bon, on a chacun nos vies respectives"* et P5 : *"C'est pas amical, c'est convivial"*.

Il est aussi à remarquer que cette atmosphère de convivialité de l'équipe a transformé les comportements de P4, directif et intransigeant par nature, et de P3 qui quatorze années en collège de ZEP avaient habitué à des comportements de vigilance systématique (par exemple, à son arrivée au collège P, il venait en avance pour installer le matériel avant l'arrivée des élèves).

P1 précise, en effet, que *"P4, dans ce contexte-là, il s'est vachement transformé déjà... il était à cran toujours, énervé... ben, là, de fait, il sent qu'il y a une équipe solide... lui, ça le rassure et il est beaucoup plus cool... P3, il venait d'un établissement très difficile... il a mis longtemps à se décontracter aussi... et puis, petit à petit, il a pris le rythme, c'est bien"*.

En résumé, si l'on essaie de qualifier la sociabilité interne de cette équipe d'EPS, on pourrait dire qu'il s'agit d'une sociabilité de type volontaire, les relations de

convivialité qui existent entre les membres de l'équipe n'étant, en effet, pas de l'ordre de la contrainte statutaire.

C'est par ailleurs une sociabilité essentiellement collective qui ne se prolonge pas en relations interindividuelles intenses, même s'il y a quelques relations extra-professionnelles, comme l'indique P1 : *"On s'entend bien, même à côté... P3, je fais du tennis avec lui... P2, on est copines à côté... il n'y a pas que le plan professionnel, quelque chose d'extra-professionnel"*.

II.3.8. La concertation en général

(cf. annexe n°14, tableau n°30)

Cette rubrique est complexe parce que la concertation se fait à la fois par des moyens différents mais aussi à des niveaux différents, et enfin selon des processus différents. On présentera donc successivement chacun de ces trois aspects.

II.3.8.1. Les moyens de concertation

Les moyens de concertation sont théoriquement des réunions convoquées de façon plus ou moins officielle, mais de l'avis de tous, ce sont souvent les réunions informelles, "entre deux portes" ou entre deux cours, à deux ou plus de deux, qui prennent le pas.

Les réunions formelles ont une certaine périodicité (en début d'année puis en fin de cycle, c'est-à-dire environ toutes les six semaines) pour faire le bilan du cycle qui se termine et organiser le cycle suivant, donc au total environ sept ou huit réunions annuelles, ce qui fait dire à P5 : *"Y'a pas mal de réunions... ça discute beaucoup"*. Le choix de la date de réunion se fait à l'amiable, en essayant d'arranger le plus de monde possible ou chacun à tour de rôle.

II.3.8.2. Les niveaux de concertation

Les sujets abordés au cours des réunions de concertation se situent théoriquement à deux niveaux : celui de l'organisation des enseignements et celui des contenus d'enseignement. Mais L'ensemble des enseignants constatent que les sujets évoqués traitent majoritairement de l'organisation (emploi du temps, répartition des installations, des classes) donc du contenant plutôt que du contenu, car *"c'est souvent le matériel qui guide la façon de travailler"* (P2).

a) L'organisation de l'enseignement de l'EPS

L'enseignement de l'EPS est organisé en fonction de certains choix pédagogiques préalables admis par toute l'équipe :

- pas plus de deux classes ensemble sur un même créneau horaire ;
- mixité en 6ème, démixité dans les autres classes pour des raisons pédagogiques et de sécurité ;
- mêmes activités sur une demi-journée pour tous les intervenants, ce qui permet de laisser le matériel en place (par exemple en gym ou volley-ball) ;
- expérimentation en 6ème : au lieu des 4 heures d'EPS en 6ème, il y a 2 heures par semaine, plus 2 heures par demi-classe tous les 15 jours, ce qui permet à trois professeurs de travailler avec trois demi-classes sur des contenus communs essentiellement en gymnastique et en athlétisme.

Le fait que l'organisation soit plus ou moins prescrite en début d'année (cross interclasse, polarisation sur le volley-ball et le rugby pour le recrutement à l'AS) satisfait parfaitement l'équipe mais provoque quelques regrets chez la jeune stagiaire P5 : *"Ce qui dérange un peu dans cette répartition, c'est qu'il y a des activités plus ou moins prescrites."* Celle-ci reconnaît que ces prescriptions n'existent que pour le premier semestre et que la politique qui prévaut est celle de l'accord amiable et de l'entraide. Par exemple, les autres collègues lui ont suggéré de faire du badminton. *"On me l'a un peu*

mis sur la table", dit-elle, "mais ça ne m'a pas été imposé, ça m'a été suggéré... je n'ai pas été délaissée... je savais que si ça ne fonctionnait pas bien, j'allais quand même avoir de l'aide par derrière".

b) Les contenus d'enseignement

Les enseignants signalent qu'il y a des contenus en commun, mais sans véritable réflexion et de façon informelle : *"On fait des choses en commun mais on ne réfléchit pas vraiment"* (P2). P1 et P4 l'expliquent de façon différente. P1 en donne une sorte d'explication psycho-sociologique : *"On n'est pas des grands penseurs... on reste assez concret... on est des gens de terrain..."*, alors que P4 en fait une interprétation plus réaliste et plus terre à terre : *"On est un peu obligés de travailler en commun puisque le matériel est installé pour une demi-journée, mais ça se passe sans une mise au point très rigoureuse"*.

Ils expriment des regrets face à ce manque de réflexion collective au niveau des contenus (P3 : *"Ça serait intéressant de se concerter plus"*) et à l'appauvrissement qu'il entraîne : *"La formalisation aide à dépasser certaines choses ou à les améliorer"* (P4).

Tous reconnaissent d'ailleurs l'intérêt et l'importance d'un travail de réflexion à plusieurs, notamment P1 : *"Quand on travaille ensemble, on s'apporte des choses mutuellement"*, et P2 : *"J'y trouve tellement mon compte en travaillant avec quelqu'un... je ne conçois pas chacun dans son coin tout le temps"*.

II.3.8.3 Les processus de concertation

L'étude de ces processus fait apparaître un ensemble majoritaire de jugements communs à tous les membres de l'équipe, avec toutefois quelques nuances de la part de certains.

Tous partagent le sentiment que rien n'est imposé, que tout se discute, donc l'impression d'une grande tolérance, ce que résume ainsi P1 : *"On arrive à tout négocier... on tolère"* ou P5 : *"Personne n'impose rien à personne, si ce n'est P4... P4, en temps réel, c'est lui*

qui va s'imposer". Le dirigisme de P4 se limite à ce que P5 appelle du "temps réel", c'est-à-dire des séances faites à plusieurs collègues et où P4, non contrarié par ses collègues, prend systématiquement l'initiative et le commandement.

La conscience qu'il y a un manque de concertation est générale, par exemple P1 constate : *"On fait beaucoup au coup par coup... les choses ensemble, c'est ponctuel"*. De son côté, P4 voit dans l'absence de projet d'EPS le résultat de ce manque de concertation : *"Certains n'en sentaient pas l'utilité ou l'envie... moi, j'en sens l'utilité"*. Quant à P5, elle constate que certains dysfonctionnements n'auraient pas lieu si des éléments de concertation étaient matérialisés par écrit : *"Quelquefois, ça a porté à faux parce que chacun fait sa sauce... Il y aurait des choses écrites, ça aurait arrangé"*.

Mais les explications concernant ce manque de concertation varient. Les arguments majoritairement invoqués sont le manque de temps, qui revient comme un leitmotiv. Sont aussi mis en cause le changement continu dans la composition de l'équipe et l'augmentation constante des effectifs avec un passage de 14 classes en 1988, à la création, à 25 classes dix ans plus tard. Il en résulte une grande précarité dans le travail commun et les projets élaborés, comme le remarquent en même temps P1 : *"Ça tient quelques années... après, chacun repart dans son coin... il y a des périodes où ça éclate et où il faut remoduler."* et P2 : *"D'une année sur l'autre, les conditions changent... on a beau faire des projets... ça tombe à l'eau"*.

Une autre raison, avancée par P2 tient à la nature même du fonctionnement de l'équipe à qui il manque un "leader-équipe" : *"On a beaucoup de mal... ça part en quenouille... ça dévie toujours... Y'a des leaders parmi nous mais pas de leader-équipe... une équipe marche bien quand il y a un leader fort"*. Pour elle d'ailleurs, le seul mode de fonctionnement efficace est le fonctionnement en binôme (*"On ne fonctionne bien qu'en binôme..."*) ou la présence de quelqu'un d'extérieur à l'équipe pour la diriger (*"Ça ne peut être que quelqu'un de l'extérieur qui peut faire fonctionner une équipe d'établissement"*).

L'analyse d'un éventuel "leadership" dans l'équipe est par ailleurs assez complexe. Il y a, comme le dit P2, des *"leaders de personnalité"*, qui sont P1, P2, P4, ce que confirme avec son point de vue d'observateur extérieur la stagiaire P5 : *"Il y a des leaders sur certains points, qui se sont imposés, qui maîtrisent bien leur truc... c'est jamais les mêmes"*. Mais l'ensemble de l'équipe reconnaît que c'est P2 qui s'investit le plus.

Le Principal le confirme : *"Personnellement, à mon niveau, ce n'est pas marquant qu'il y ait l'un d'eux qui ressorte... mais, bon, je dirais... P3 c'est le plus réservé... maintenant entre P1, P2 et P4, je ne vois pas tellement de différences... disons que celle qui serait un peu plus active serait P2"*.

Quant à P2, elle est la première à revendiquer sa prépondérance dans l'équipe en ces termes : *"J'ai apporté plus de contenus que les autres"*. P1 a le même point de vue : *"P2 s'implique de plus en plus dans l'établissement"*, ainsi que P4 : *"P2 nous a un peu fédérés"*.

C'est P5 qui développe le plus longuement cette caractéristique du fonctionnement de l'équipe : *"T'as l'impression que tout le monde s'investit... mais en fait, P2, elle en fait plus... Sur les notations, les barèmes, aussi, c'est visible que c'est P2 qui est leader... Elle s'est pas imposée mais c'est quasiment ça... parce que ça fonctionne, parce qu'elle a un vécu... C'est pas la dictature, mais elle sait imposer ses trucs... elle est vachement posée... elle laisse le temps au temps"*.

Outre son rôle de leader-pédagogique, reconnu par tous, P2 est celle qui manifeste le plus d'insatisfaction par rapport aux carences de concertation : *"Je suis en manque... j'aimerais avoir un retour... j'aimerais bien qu'on en discute et savoir ce qu'on pourrait faire de mieux, aller plus loin... je voudrais faire quelque chose sur l'évaluation... savoir comment on pourrait faire pour les noter autrement"*.

C'est elle aussi qui manifeste le plus de pessimisme sur le fonctionnement de l'équipe : *"La personnalité des gens, ici, est très, très différente... on va avoir du mal à y arriver. C'est un problème collectif : si tout le monde travaillait dans le même sens on y"*

arriverait. On travaille un peu... beaucoup éclaté ! Ah, oui, ici je les trouve individualistes. Il n'y a aucun travail d'équipe. Je trouve que ce qu'on reproche aux gamins, il faudrait aussi qu'on se l'applique à nous, ce qu'on leur apprend. C'est pour ça que je dis qu'on va avoir du mal à y arriver" .

Ce pessimisme n'est pas partagé par les autres enseignants qui se satisfont des insuffisances de l'équipe et préfèrent adopter un point de vue plus réaliste. Le constat majoritaire, exprimé par P5, est que finalement *"ils fonctionnent très bien comme ça..."*, ce que confirme P3 : *"Il n'y a pas de projet EPS... on n'en ressent pas la nécessité... on fonctionne très bien comme ça..."* ou P4 : *"L'utilité d'un projet EPS est quand même relative parce que les projets utopiques, on peut en faire des beaux sur le papier"*.

P5 le constate avec étonnement : *"Il n'y a rien qui est écrit... mais on a l'impression que c'est déjà "écrit" au figuré, sur plein de choses... Il y a des habitudes de travail... Ils fonctionnent sur la même ligne... Quelque part sur le terrain, il y a quand même des choses qui sont là... en plus des barèmes qui sont respectés par tous"*.

II.3.8.4. Conclusion sur la concertation

Les points de vue exprimés par les cinq enseignants sur la concertation dans l'équipe se rejoignent sur un très grand nombre de points.

Au plan de l'organisation, le sentiment, partagé par tous, est que les contraintes matérielles venant des installations et des effectifs conditionnent largement les choix, mais que le système qui a été adopté, l'est à la satisfaction de tous. Les schémas d'activités prescrits reçoivent un large consensus. Pour le reste, rien n'est imposé, ce que chacun apprécie.

Au plan des contenus, tous reconnaissent qu'il y a un manque au niveau de la réflexion collective et que, s'il y a des choses communes, elles relèvent du ponctuel et de l'informel.

Quant au mode de concertation de cette équipe, on constate qu'il est libéral, tolérant, riche en discussions. Il n'y a pas de leader-équipe, mais un leader d'organisation

pédagogique qui s'impose par son expérience et ses capacités d'organisation. Cette enseignante (P2) est celle qui adopte l'attitude la plus critique quant au fonctionnement de l'équipe qu'elle trouve *"trop éclatée"* et dont elle *"attend un retour"* et plus de travail d'équipe. Ce jugement pessimiste n'est pas partagé par les autres membres de l'équipe qui trouvent que, finalement, même si le niveau de réflexion et de concertation est insuffisant, *"ça tourne quand même assez bien"* (P4).

II.3.9. La concertation à propos des objectifs de socialisation / citoyenneté

(cf. annexe n°10 et annexe n°14, tableau n°31)

Lors de l'enquête préliminaire à cette recherche pour identifier les collèges de l'agglomération grenobloise qui avaient retenu les objectifs de socialisation / citoyenneté, c'est P4 qui avait répondu en cochant, dans le questionnaire, la case "objectifs de socialisation retenus dans le collège", conformément au fait que ces objectifs avaient été réfléchis et définis antérieurement.

Ces objectifs apparaissent en effet dans le pré-projet et dans les deux fiches d'évaluation de "l'attitude / participation" des élèves (cf. annexe n°10). On peut même dire qu'ils constituent la totalité des contenus sur ces objectifs.

On étudiera donc successivement le contenu de ces deux textes.

Le pré-projet part de constatations faites sur certains traits de caractère observés chez les élèves (individualistes, blasés, sans autonomie et initiative) et en tire des "objectifs éducatifs" et une "démarche pédagogique" correspondante. Ceux-ci sont présentés ci-dessous dans le tableau P-3.

Tableau P-3 : Objectifs éducatifs et démarche pédagogique au collège P

Quels objectifs éducatifs ?	Quelle démarche pédagogique ?
- Action sur la socialisation * acceptation des autres (autre sexe et autres partenaires) * développer l'entraide et la coopération	- Quantité importante de sports collectifs * travail en groupes * notion d'équipe * prise en compte du comportement avec les autres dans l'évaluation
- Action sur la motivation et l'intérêt	- Découverte d'activités nouvelles (base-ball, hockey, etc.) - Aménagement d'un milieu stimulant - Situations de compétition et d'épreuves
- Action pour faire prendre conscience de la valeur du matériel - Action pour encourager la participation à la gestion du matériel (installation et rangement)	- Chacun prend en charge l'intégrité de son propre matériel (numéros sur raquettes par exemple) - Prise en compte de la participation à la gestion du matériel dans l'évaluation finale
- Découverte et apprentissage pour chacun de son meilleur niveau	- Différenciation du travail, soit par groupes de niveau, soit par sexe différent
- Développement de l'initiative et de la responsabilisation ; recherche de l'autonomie	- Autonomie, travaux par groupes, auto-évaluation - Prise de responsabilité : chef d'équipe matériel - Prise en compte de l'autonomie dans l'évaluation

Les deux fiches d'évaluation de "l'attitude / participation" des élèves définissent quatre niveaux de comportements, du plus défavorable au plus favorable (notés de 1 à 4). Voici les critères auxquels doit se référer l'enseignant pour évaluer le comportement des élèves :

- en 6ème/5ème :

- * respecter les règles de travail en EPS (tenue, matériel, consignes, etc.) ;
- * apprendre à être efficace dans le groupe classe ;
- * apprendre à travailler avec tous les élèves de la classe ;

- en 4ème/3ème :

- * respecter les règles de travail en EPS (i.e. intégration des objectifs précédents) ;
- * développer une attitude de recherche de progrès ;
- * être capable de travailler en autonomie seul ou en groupe.

Tous les enseignants s'accordent à reconnaître qu'il n'y a plus, actuellement, de concertation là-dessus et que les grilles, trop compliquées à gérer, ne sont plus utilisées en tant que telles.

Ainsi pour P1 : *"Disons, que c'est écrit sur le papier, mais y'a rien qui est ressorti. C'est chacun dans sa classe. On n'a pas le temps. Ça vient au coup par coup".* Pour P2 : *"cet objectif, on l'a ébauché, mais on ne va pas tellement plus loin. Ebaucher ça veut dire qu'on est bien d'accord que c'est là-dessus qu'il faut agir, mais comment réellement on le réalise, chacun dans ses cours y pense mais il n'y a rien en commun".*

Et pour P4 : *"C'est un objectif sous-jacent. C'est pas un objectif prioritaire. Les idées, les objectifs, je pense qu'on continue à s'en servir bien sûr. On en discute toujours. Mais c'est vrai qu'on n'arrive pas toujours à formaliser, à faire un outil commun... c'est souvent informel, entre les trucs pédagogiques... quelles solutions on a pour faire avancer un petit peu le problème".*

Seul P3 ne semble pas convaincu que, dans cet établissement, il ait été question de socialisation et que cela corresponde à un besoin : *"Je ne sais pas si, au sein de l'équipe on a parlé de socialisation. Je ne pense pas que l'on ait employé, nous, ce terme de socialisation. Ça n'est pas un problème qui nous a particulièrement marqués, où on aurait dû prendre des décisions. Comme c'est un collège qui fonctionne relativement bien, on n'a pas eu à se pencher sur un problème particulier".*

Il reste cependant, comme le constate la stagiaire P5, des règles de fonctionnement intérieur, non explicitées devant elle, mais qui existent chez les quatre enseignants. Elle constate que *"ces objectifs sont implicites entre eux... ils font la même chose".*

La conclusion qu'on peut tirer au sujet de la concertation à propos des objectifs de socialisation, c'est qu'elle a été peu développée puisqu'elle s'est limitée au pré-projet d'EPS et aux grilles d'évaluation. Il n'y a plus actuellement d'action concertée

explicitement à ce sujet mais il reste cependant, comme le dit P4, des *"objectifs sous-jacents, implicites... et des idées dont on continue de se servir"*. Il confirme aussi les propos de P5 cités plus haut lorsqu'il ajoute : *"Il y a des convergences... on a un peu des choses communes : ce qu'on attend des élèves sur le plan de la vie collective, on est un peu tous d'accord là-dessus... déjà le règlement sur la tenue... l'attitude que l'on cherche à donner aux élèves dans la vie de groupe"*.

II.3.10. Le bilan sur l'équipe (fait par chacun de ses membres)

(cf. annexe n°14, tableau n°32)

La formulation d'un jugement global sur l'équipe par chacun de ses membres est intéressante parce qu'elle permet à chaque acteur de gommer tout ce qui est de l'ordre de l'accessoire pour ne retenir que l'essentiel.

Les quatre enseignants ont une attitude très réaliste et portent sur le fonctionnement de leur équipe un jugement nuancé mais globalement positif. P1 pense qu'*"il n'y a pas d'équipe parfaite... et que les équipes qui donnent l'exemple, type collège S et qu'on cite comme des gens qui ont fait des choses merveilleuses... en fait sont des équipes bourrées de conflits, qui s'entendent pas, qui n'arrêtent pas de se bouffer le nez"*. L'unanimité de ces jugements à la fois réalistes et positifs n'empêche pas que s'expriment des nuances révélatrices des caractères de chacun :

- la conclusion de P1, même si elle est teintée du même réalisme que ses collègues (*"Il n'y a pas d'équipe parfaite"*), révèle un optimisme conforme à ce que l'on a appris d'elle au cours de cette enquête : *"On sait qu'on est les quatre à rester là, ensemble... petit à petit, ça avance... on travaille de plus en plus ensemble... je pense que ça va modifier l'EPS"* ;

- P2 apprécie dans l'équipe non seulement le fait que ses collègues ont accepté *"ce sur quoi (elle) a réfléchi"* (*"J'apprécie beaucoup ici parce que je peux le mettre en oeuvre"*

relativement facilement et en plus le faire partager aux autres"), mais aussi le fait qu'ils pratiquent d'autres formes de tolérance ("Je crois qu'ici, ce qu'il y a de bien, c'est que, malgré nos différences, on arrive à arrondir les angles quand quelque chose ne fonctionne pas bien ou à mettre un peu de l'eau dans notre vin quand on sent que la pression monte un peu"). Cependant, plus exigeante et perfectionniste que ses collègues, elle remarque que c'est "une équipe qui marche bien... mais qui pourrait mieux marcher encore" et qui manifeste, dans ses propos, un pessimisme récurrent : "Il y a un équilibre, peut-être instable... ça peut tellement basculer d'un côté ou d'un autre rapidement... il suffit d'une personne malade par exemple, ça fait tout basculer" ;

- les jugements positifs mais très laconiques de P3 (*"c'est globalement assez positif par rapport à ce que j'ai connu"*) et de P4 (*"l'organisation de l'équipe, ouais, bon, on pourrait toujours faire mieux, mais ça tourne quand même assez bien"*) contrastent avec les débordements enthousiastes de la jeune stagiaire P5 ;

- on terminera sur cette vision - authentique ou idéalisée ? - de l'équipe par P5, celle-ci ne pouvant toutefois être accusée de complaisance vu qu'elle a émis, par ailleurs, un certain nombre de critiques sur le fonctionnement de l'équipe.

Elle met d'abord en avant le caractère libéral et ouvert du fonctionnement : *"Malgré tout ce qu'on a dit... même s'il n'y pas de projet, même s'il n'y a rien vraiment d'écrit, même s'il y a des choses qui sont à respecter et imposées, ...malgré tout, ça discute beaucoup... ça se concerte tout le temps... tout le monde discute avec tout le monde... y'a pas de clan..."*, ainsi que l'esprit d'entraide : *"Ils sont toujours arrangeants... ce matin, il ne faisait pas beau... plutôt que de me laisser une heure en salle d'études, on a fait un truc ensemble... y'a une super équipe enseignante ici !"*

Elle met ensuite l'accent sur leur forte implication, sur *"le fait qu'ils soient vieux et pas "croûtons", qu'ils aient envie de s'investir, qu'ils ne soient pas pantouflards... il y a un dynamisme... pas un dynamisme mais une dynamique de travail et de relations extérieures qui fonctionne bien"*.

Elle insiste sur leur ouverture d'esprit : *"J'ai trouvé ça super ici : je ne me suis pas sentie à l'écart, je ne me suis pas sentie petite, parce que j'étais nouvelle ou parce que je n'avais pas d'expérience"*.

Et elle conclut de manière enthousiaste : *"J'aimerais lancer des fleurs à l'équipe... alors que ce n'est pas un milieu difficile, il pourrait très bien y avoir des enseignants qui fassent chacun de leur côté... maintenant, nous, dans notre vécu du boulot, ça ne serait peut-être pas aussi enrichissant. On irait au collège uniquement pour travailler et puis voilà. Je ne suis pas sûre que ce soit partout pareil"*.

II.3.11. Synthèse sur l'équipe d'EPS

Au terme de cette deuxième partie de l'étude de la situation, on peut faire une synthèse des caractéristiques dominantes de cette équipe d'EPS du collège P.

C'est une équipe composée de personnalités fortes, au moins pour trois d'entre elles (P1, P2, P4) et de nature très différente mais qui, pour reprendre l'analyse de P2, se complètent au niveau des caractères et des compétences et qui sont parvenues à un équilibre relationnel fait de tolérance et de réalisme parce que, comme le dit P2, *"(ils ont) un peu de bouteille et (qu'ils se disent) que ça ne vaut vraiment pas le coup de se prendre la tête pour ça"*.

L'équipe, dont l'implication est saluée par le Principal (*"ils s'investissent bien, chaque fois qu'il y a quelque chose..."*), est parfaitement intégrée dans l'établissement mais pratique une sociabilité de type fermé, favorisée, on l'a vu, par des raisons matérielles (le confort de leur bureau d'équipe) et le peu d'homogénéité de l'ensemble des autres enseignants du collège. Cette sociabilité, basée sur la convivialité et l'existence de relations et d'échanges extra-professionnels, est importante sans être toutefois de nature fusionnelle. Elle reste de nature collective et professionnelle sans déboucher sur des relations interindividuelles intenses et suivies.

Les liens de l'équipe avec la commune se limitent aux nécessaires relations techniques et administratives.

Au plan de l'organisation matérielle, que ce soit le partage des tâches ou le planning des installations et des classes, le fonctionnement de l'équipe est de nature consensuelle. Le "rien n'est imposé" repris par chacun ne signifie pas, en effet, une totale liberté de chaque membre mais des modalités de concertation débouchant sur des accords. La seule personne qui semble gênée par certains aspects de l'organisation est la jeune stagiaire P5. Elle exprime, par exemple, ses réserves devant la décision de démixer de la 5ème à la 3ème ou l'obligation d'avoir un premier trimestre consacré à certaines activités.

Le point faible de l'équipe, souligné par tous, est l'insuffisance de réflexion et de concertation sur les contenus en général, et sur les objectifs de socialisation en particulier. L'argument majoritairement invoqué est le manque de temps, mais il y en a d'autres, par exemple le caractère instable de cette équipe jusqu'en 1995 et la constante progression des effectifs qui empêche de programmer des actions ou de faire des projets sur plus d'un an. Mais la raison essentielle semble tenir au fait que, mis à part P2 et sa stagiaire P5, les autres enseignants se disent satisfaits de cette situation où il y a beaucoup de choses faites en commun, même si elles ne le sont que de façon ponctuelle et informelle, parce qu'ils trouvent que finalement *"ça fonctionne très bien comme ça"* (P3).

L'analyse des logiques d'action des enseignants qui va suivre devrait permettre d'expliquer pourquoi une équipe, sans leader avéré et omnipotent, à la concertation minimale, fonctionne néanmoins *"sur la même ligne"* (P5).

II.4. Les logiques d'action des enseignants d'EPS

Au terme de l'étude des éléments qui entrent en jeu dans la formation des logiques d'action chez les enseignants d'EPS, on peut dégager un certain nombre de conclusions qui permettent de caractériser ces logiques d'action. On suivra pour cela ce qui a été prévu dans le modèle théorique.

On étudiera donc d'abord les logiques individuelles des acteurs puis les logiques du groupe d'acteurs, c'est-à-dire de l'équipe, en observant dans chaque cas ce qui peut témoigner en faveur de chacune des trois logiques potentielles : les logiques distinctive, intégratrice et stratégique.

On a choisi de donner une présentation synoptique des trois logiques de référence et des indicateurs qui les illustrent. Des commentaires suivront ces tableaux pour en développer certains points.

II.4.1. Les logiques d'action des acteurs

On fera en premier lieu, pour chaque logique, des commentaires sur le contenu du tableau P-4 ci-dessous. Les indicateurs, évoqués antérieurement, sont utilisés ici pour caractériser les logiques. La présentation et le commentaire de chaque logique seront suivis d'une interprétation sociologique. On développera d'abord la logique distinctive, puis la logique intégratrice et enfin la logique stratégique.

Tableau P-4 : Les logiques d'action des acteurs

Logique distinctive	Logique intégratrice	logique stratégique
- P2 : * insatisfaction sur le travail <i>"un peu... beaucoup éclaté"</i> de l'équipe * insatisfaction sur l'évaluation - P5 : * désaccord avec la démixité à partir de la 5ème * désaccord avec l'organisation prescrite en début d'année * insatisfaction devant un manque au niveau des contenus * insatisfaction devant le <i>"fait qu'il n'y a rien d'écrit"</i>	- Pratiques de tolérance (par exemple envers P4, <i>"carré, dirigiste"</i> , envers P3 qui ne veut pas s'investir dans des tâches - Accords sur l'organisation (planning des installations, répartition des classes, mixité et démixité, partage des tâches) - Adoption des barèmes de performance en athlétisme et des grilles de notation établies par P2 - Goût et réalité du travail à plusieurs - Nombreuses discussions et concertations - Relations conviviales dans l'équipe : sociabilité interne collective d'origine professionnelle	- P1, P2, P4 ont pris des responsabilités dans la coordination de l'équipe en relation avec leurs compétences et leurs goûts personnels - Désengagement militant par rapport aux missions de formation des stagiaires (P1, P2, P3, P4), par rapport à la vie associative (P1, P4) par rapport aux tâches administratives (P3) - P4 a <i>"le genre à vouloir faire le chef"</i> pour gérer les activités communes à plusieurs classes - P2 <i>"aime diriger"</i> dans ses secteurs de compétence : l'organisation matérielle et la réflexion pédagogique, mais ne s'impose pas. Elle est reconnue et se reconnaît comme leader d'organisation mais pas comme <i>"leader d'équipe"</i>

II.4.1.1. La logique distinctive des acteurs

Les positions dissidentes sont peu prononcées dans les conduites adoptées par les acteurs puisque cette logique n'apparaît que chez P2 et P5.

Chez P2, elle se traduit par l'insatisfaction et le pessimisme qu'elle manifeste à plusieurs reprises par rapport au manque de concertation et de réflexion dans l'équipe et à l'esprit individualiste de ses collègues.

On peut l'expliquer par certains traits de son caractère : elle est rigoureuse, organisée, portée à réfléchir sur le long terme. Mais certains aspects de son parcours professionnel entrent aussi en jeu : d'une part, le fait qu'elle vient d'un établissement de ZEP où *"tout était plus cadré"*, d'autre part, le fait que, à part sa stagiaire P5, elle est la plus nouvelle dans l'équipe et que, de ce fait, elle est mal rodée aux habitudes du groupe ou qu'elle n'a

pas encore eu le temps de "roder" ses collègues, ce qui, vu son caractère, est de l'ordre de l'envisageable.

Chez P5, la logique distinctive s'exprime par son désaccord avec certains choix de l'équipe (démixité à partir de la 5ème et manque de liberté dans le choix des activités au cours du premier trimestre) et, d'autre part, par son insatisfaction devant le manque de réflexion au niveau des contenus et devant *"le fait qu'il n'y a rien d'écrit"*.

Son désaccord avec les choix de l'équipe s'explique de deux façons différentes :

- d'abord par le fait que, arrivée comme stagiaire dans l'établissement depuis quelques mois, elle n'a pas participé au "compromis" (Derouet, 1992) qui s'est établi dans l'équipe stable depuis trois ans ;
- ensuite parce que sa formation récente la rend sensible aux nouvelles orientations des programmes de 1996 qu'elle ne voit pas appliquer au collège P. Son insatisfaction par rapport au manque de contenus réfléchis et "d'écrit" a la même origine. Par sa situation d'enseignante en formation, elle est scrupuleusement attachée à la théorisation et au respect des consignes officielles : selon elle, une équipe d'EPS doit réfléchir à ses contenus, équilibrer le choix de ses APS, conformément aux indications des programmes, et mettre sur pied un projet d'équipe.

Cela se manifeste d'abord dans le fait qu'elle a réécrit, à partir de ce qui existait dans l'établissement et du fameux pré-projet, ce que P2 appelle un "faux" projet d'EPS, ensuite dans le fait qu'elle a proposé à l'équipe sa *"spécificité... (pour) les renseigner sur toutes les nouvelles circulaires, instructions officielles... tout ce qui est un peu officiel"*.

La conclusion que l'on peut faire sur cette logique distinctive est d'une part qu'elle est très limitée, d'autre part que son impact est d'autant plus réduit que les deux enseignantes chez qui elle apparaît adoptent finalement des positions de ralliement et que ce ne sont que des mouvements d'humeur qui ne mettent absolument pas en cause l'équilibre et l'harmonie au sein de l'équipe. P2 finit en effet par conclure : *"J'ai fait pas*

mal d'établissements... j'apprécie beaucoup ici... je trouve que ça se passe bien" et P5 fait de même : *"malgré tout ce que j'ai dit... on a toujours envie de critiquer, même dans le meilleur des mondes... j'ai rarement vu une équipe où ça fonctionne comme ça"*.

II.4.1.2. La logique intégratrice des acteurs

Le respect, voire le renforcement, des liens structurels est bien représenté dans ce collège. Il concerne tous les enseignants indistinctement et touche bien évidemment la structure qui les concerne en priorité, l'équipe.

Cette logique se manifeste dans la série d'indicateurs suivants : tolérance et respect du caractère de chacun, accords portant sur la gestion et l'organisation, partage de la coordination, adoption de grilles et de barèmes de notation communs à tous, goût et réalité du travail à plusieurs, échanges fréquents, concertations systématiques, relations conviviales fortes.

L'importance du poids de cette logique intégratrice s'explique par plusieurs éléments qui ont pour effet d'établir un réseau de liens à la fois objectifs et subjectifs entre les acteurs.

Un premier élément explicatif est la parenté objective à la fois biographique et culturelle des enseignants mise en évidence au cours de l'étude sur l'acteur social-historique. On a vu que ce rassemblement d'acteurs "apparentés" n'est pas le fruit du hasard puisqu'il est plus ou moins le résultat d'une sorte de cooptation lors de la nomination de P2 et P3. Cette parenté "sociale-historique" leur confère évidemment le même "habitus". C'est ce que signifie les propos de P4 : *"Je pense qu'il y a des convergences entre nous, qu'on a pas mal de choses communes... on est tous d'origine sports co"*. Ce même "habitus" les fait quasi-immédiatement accéder aux mêmes "mondes" de référence, aux mêmes "grandeurs" pour reprendre les termes de Boltanski et Thévenot (1987) qui facilitent entre eux les "conventions et les accords". La compatibilité de leurs systèmes de valeurs

n'est donc pas problématique, loin s'en faut. C'est effectivement cette impression de relations consensuelles qui se dégage de tous les entretiens consacrés à l'équipe et notamment de celui de P5 dont l'extériorité du point de vue apporte de précieux éléments de confirmation.

Un deuxième élément explicatif plus subjectif est leur parenté de perspectives présentes et futures qui crée des affinités et donc des points d'accord : ils ont connu la même "*galère*" (P2), ils partagent le sentiment d'être arrivés dans des eaux plus calmes et d'y être ensemble pour un certain nombre d'années. Cette perspective les conduit à une politique de tolérance et de négociation.

Un troisième élément explicatif qui favorise cette logique est le fait que l'équipe est ressentie comme un lieu-refuge dans un environnement (celui des autres enseignants et de l'administration) avec lequel ils ont peu d'affinités et de relations : le lieu-refuge est de plus matérialisé et symbolisé dans le "*petit art de vivre*" qu'ils pratiquent dans leur bureau d'enseignants.

Mais on a vu que les concertations, échanges et accords portent essentiellement sur des problèmes d'organisation matérielle ou pédagogique, rarement sur des contenus et que l'absence de "*formalisation*" (P4) et de réflexion est constatée par tous. La logique intégratrice de l'équipe présente donc des limites. D'où viennent ces limites ?

Le manque de temps invoqué par tous est, vraisemblablement, un argument-alibi de déculpabilisation, difficile à retenir comme élément explicatif, même s'il est vrai que de nombreuses contraintes existent pour chacun des enseignants.

Une autre raison de nature plus subjective est évoquée par P1 : c'est le fait que les membres de l'équipe ne soient pas des "*penseurs*" mais des "*gens de terrain*". Cet argument peut-il être retenu ? Cela paraît difficile puisque tous les enseignants de l'équipe ont eu la même formation à contenu théorique, sanctionnée par le CAPEPS, formation qui ne relève pas précisément de ce qu'on appelle une "formation de terrain".

De plus, si on considère que tous les enseignants d'EPS ayant eu cette formation sont des "gens de terrain", il en existe pourtant parmi eux, comme P2 et P5, qui expriment un plus fort besoin de réflexion sur les contenus. Cette raison invoquée relève donc, semble-t-il, comme l'argument précédent, d'une argumentation-alibi.

Des raisons plus objectives peuvent être avancées :

- on peut noter le fait que l'équipe stable est relativement nouvelle (1995) donc pas encore bien rodée et qu'elle ne bénéficie pas d'une tradition antérieure de concertation-réflexion ;
- on peut retenir aussi le fait que l'établissement n'a pas, dans ce domaine, un rôle incitatif puisqu'il fonctionne sur le mode du "chacun pour soi" sans projet ni actions de concertation ou de réflexion unifiants ;
- enfin, la constante progression des effectifs, de l'avis même des enseignants, empêche l'élaboration de projets sur plus d'un an.

II.4.1.3. La logique stratégique des acteurs

Cette logique, dont le fondement pour l'acteur est d'utiliser les espaces de liberté pour y faire prévaloir ce qui est de son intérêt et ce qui satisfait ses besoins, est, elle aussi, bien observable chez les enseignants d'EPS.

Chez tous les enseignants cette logique apparaît, sauf chez la jeune stagiaire P5 qui n'a pas eu le temps d'exprimer ses besoins du fait de sa situation temporaire dans l'établissement.

Cette logique se manifeste dans les modes de fonctionnement choisis par des enseignants, choix qui vont dans le sens de leurs aspirations personnelles : répartition des responsabilités dans la coordination en fonction des goûts et compétences de chacun ; désir de désengagement à différents niveaux selon les enseignants.

On voit aussi cette logique en action dans l'utilisation du pouvoir par deux des enseignants : P4, comme on l'a vu, aime "*faire le chef*" lors des activités réalisées à

plusieurs classes et P2 s'impose discrètement dans l'organisation matérielle et la réflexion pédagogique.

Le choix de certaines de ces stratégies individuelles (par exemple la relation au pouvoir) s'explique par des éléments de la personnalité qu'on se contentera de constater. Un autre choix comme celui du désengagement militant, temporaire ou définitif, adopté par les membres principaux de l'équipe est la conséquence d'une lassitude commune après plusieurs années d'investissement.

Le constat que l'on peut faire sur cette logique stratégique individuelle présente chez les quatre membres principaux de l'équipe, est qu'elle ne prend aucunement les formes d'un individualisme ancré. La logique stratégique est en quelque sorte sublimée chaque fois que l'intérêt de l'équipe est en jeu : on en voit un exemple chez P3 dont la stratégie de retrait et de désengagement est la plus visible et qui est prêt à prendre la relève en cas de besoin : *"Si l'année prochaine quelqu'un ne veut plus faire une des tâches, je prendrai"*.

La stratégie individuelle ne se développe donc que si elle ne va pas à l'encontre de la logique intégratrice ou si elle est compatible avec elle. Tel est le cas dans la répartition de la coordination entre les trois collègues au mieux de leurs compétences et goûts individuels.

Il est donc clair, à l'issue de cette étude des logiques individuelles d'acteurs, que la logique intégratrice est la logique dominante. Les désaccords éthiques exprimés dans la logique distinctive adoptée par certains, les tentations individualistes observables dans la logique stratégique adoptée par tous (ou presque) n'amènent ni déséquilibres ni dissidences au sein de l'équipe. Ils choisissent, par identité de conviction et de culture, la voie du travail collectif et de la *"dynamique commune... alors que ce n'est pas un milieu difficile... (et qu'ils pourraient) faire chacun de leur côté"* (P5). Une preuve évidente en

est la bonne volonté et la disponibilité de chacun pour adopter une politique commune : emplois du temps, répartition des classes, organisation des activités, etc.

Cela a pour effet de créer une logique collective d'équipe dont on a vu qu'elle est cependant à action limitée puisque le secteur de la réflexion sur les contenus n'en fait pas partie et que l'essentiel du "compromis" se limite à des problèmes d'organisation matérielle et pédagogique.

II.4.2. Les logiques d'action de l'équipe

L'existence d'une logique collective d'équipe issue de la logique intégratrice de ses membres amène donc à étudier le comportement de l'acteur collectif que constitue l'équipe par rapport aux structures scolaires et non scolaires qui la dominent et l'englobent. Dans l'optique du modèle théorique retenu, l'acteur collectif est potentiellement sollicité par les mêmes logiques distinctive, intégratrice et stratégique que l'acteur individuel.

Le tableau P-5 ci-dessous des logiques d'action de l'équipe présente les indicateurs de ces trois différentes logiques.

Comme pour les logiques d'action dans les conduites individuelles des acteurs, on fera, pour chacune des logiques distinctive, intégratrice et stratégique, des commentaires sur les indicateurs retenus ; on en fera ensuite une interprétation sociologique et on conclura sur l'importance comparée de chacune de ces logiques.

Tableau P-5 : Les logiques d'action de l'équipe

Logique distinctive	Logique intégratrice	Logique stratégique
<ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à l'établissement : <ul style="list-style-type: none"> * les regrets exprimés par l'équipe devant l'absence d'un projet d'établissement. Le manque de formalisation, de perspectives est ressenti comme un "point freinateur" * convivialité séparatiste de l'équipe * défiance envers une partie des enseignants * défiance à l'égard du principal dont la prise en compte de la discipline EPS est essentiellement matérielle et formelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à l'établissement : <ul style="list-style-type: none"> * entente cordiale et collaboration avec l'administration (élaboration de l'emploi du temps par l'équipe, la Principale-adjointe est un ancien professeur d'EPS) * actions ponctuelles de collaboration ou d'aide apportées à des collègues d'autres disciplines - Par rapport aux instances nationales (directives, programmes, etc.) : <ul style="list-style-type: none"> * participation de P2 aux stages MAFPEN sur les nouveaux programmes de 6ème * mission confiée à P5 de diffuser à l'équipe les textes officiels * application minimale des directives nationales (un "pré-projet" au lieu d'un "vrai" projet d'EPS ; actions et concertations limitées face aux campagnes et objectifs nationaux relatifs à la socialisation / citoyenneté) 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche du "confort" pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> * transformation des 4h d'EPS des 6èmes en 2h hebdomadaires + 2h de quinzaine par demi-classe, soit 3h de cours effectives pour les élèves, organisation qui, outre l'allègement des effectifs, résout le problème du manque d'installations * adoption de la démixité à partir de la 5ème qui permet aux enseignants d'intervenir dans leur secteur de compétence pédagogique (volley pour les enseignantes et rugby pour les enseignants) - Recherche de la reconnaissance de l'enseignant d'EPS et des rémunérations qui sont attachées à certaines missions : <ul style="list-style-type: none"> * adoption de la mixité en 6ème qui permet aux enseignants d'EPS, en conservant une classe entière, d'avoir des responsabilités de professeur principal * maintien du matériel en place sur une demi-journée - Hostilité syndicale aux heures supplémentaires : celles-ci, qui avaient abouti à la suppression d'un demi-poste, avaient entraîné une grève

II.4.2.1. La logique distinctive de l'équipe

Il existe une réelle distance de l'équipe par rapport à ce qui se passe dans l'établissement et à ses autres acteurs, mais ses manifestations restent souvent de l'ordre du non-dit : allusion, sourire ironique ou haussement d'épaule.

Les indicateurs de cette logique sont les critiques à l'encontre de la direction pour son manque de dynamisme incitatif, avec comme corollaire l'absence de projet d'établissement, rendu responsable du manque de projet d'EPS, la défiance par rapport à

certaines collègues enseignants parce qu'ils ne reconnaissent pas l'EPS comme une discipline à part entière, notamment au moment des conseils de classe, ou parce qu'ils n'ont pas la même politique que l'équipe en matière d'heures supplémentaires.

Un autre indicateur est le fait que la relation globalement confiante avec le Principal, reste toutefois teintée de circonspection et de vigilance, notamment quant au respect des quotas d'heures d'enseignement dus aux élèves. L'équipe est consciente que, chez lui, la prise en compte de la discipline EPS est essentiellement matérielle et formelle, et que *"dans sa tête, la place de l'EPS dans l'éducation, c'est zéro !"* (P2).

Un dernier indicateur de cette logique est le type de sociabilité que l'équipe développe, qui est faite de grande convivialité interne, fermée aux autres acteurs de l'établissement et qu'on appelle sociabilité "de noyau", à laquelle ne participent, comme le dit P1, que d'anciens collègues ou le gardien du gymnase.

Comment expliquer cette logique de distanciation de l'équipe par rapport à son environnement immédiat ? La raison essentielle tient à l'absence d'une dynamique interne à l'établissement ce qui entraîne cloisonnements par discipline et individualisme des équipes qui, comme le dit le Principal *"se tiraillent"*. Cela vient peut être aussi de l'absence de problèmes importants dans l'établissement : il n'y a pas besoin de solidarités particulières pour "survivre" face aux élèves.

Cette logique distinctive de la part de l'équipe d'EPS est toutefois, par souci de réalisme pragmatique, très modérée et ne prend jamais la forme du séparatisme. Elle se manifeste dans les entretiens par quelques piques allusives à l'égard de certains de leurs collègues des autres disciplines mais sans conséquence sur l'ensemble de leurs relations. Quant aux points de désaccord avec l'administration, ils se résolvent, dit le Principal, par des démarches où l'équipe vient *"râler un bon coup"*.

II.4.2.2. La logique intégratrice de l'équipe

La logique intégratrice, a pour effet d'assurer le lien de l'équipe avec les structures locales et nationales auxquelles elle est rattachée.

On la voit en action au sein de l'établissement : l'équipe joue le jeu de la participation et envoie des représentants dans toutes les structures d'administration et de gestion (CA, commission permanente, foyer socio-éducatif et coopérative, etc.). Elle agit en bonne entente et collaboration avec l'administration dont elle facilite la tâche en préparant les emplois du temps. Elle accepte de collaborer à des activités communes avec des collègues d'autres disciplines.

Elle se manifeste aussi dans le fait que l'équipe participe à sa façon aux actions et directives nationales : par exemple P2 a suivi, pour en informer l'équipe un stage MAFPEN sur les nouveaux programmes de 6ème, de même P5, férue des textes officiels, a été chargée de la diffusion de ce type d'information auprès des collègues.

Mais il faut bien reconnaître que cette logique intégratrice de l'équipe se situe, le plus souvent, au seuil statutaire minimal. Les échanges avec les autres enseignants sont toujours ponctuels et informels. Ceux avec la commune se limitent aux stricts aspects matériels mais aucune action ou entente avec les associations sportives de la commune n'existe.

Pour ce qui est des directives nationales, c'est l'application minimale qui en est faite : par exemple, un pré-projet de quatre pages, dont deux grilles manuscrites d'évaluation des comportements, tient lieu tout à la fois de projet d'EPS et d'objectifs de socialisation. Quant aux nouvelles définitions et nouveaux découpages des contenus prévus dans les programmes, il n'en est pas tenu compte.

Comment expliquer le faible champ d'action de cette logique intégratrice au niveau de l'acteur collectif ? Cette logique, dont on a vu qu'elle avait un champ d'action limité, lorsqu'on a étudié les logiques des acteurs, a suffisamment de force pour orienter les conduites individuelles vers une action intégrée à l'échelon collectif le plus proche de l'acteur, c'est-à-dire celui de l'équipe. Mais cette même logique n'a pas une intensité

suffisante pour engager l'acteur collectif, c'est-à-dire l'équipe, vers une action intégrée à un niveau plus éloigné, c'est-à-dire à l'échelon de l'établissement ou national.

Ainsi, l'enseignant d'EPS accepte de participer aux compromis qui donneront naissance à des conduites d'équipe comme l'organisation d'un cross d'établissement. Mais, à l'échelon suivant, sa motivation intégratrice n'est plus suffisante pour qu'il accepte de participer en tant qu'acteur collectif à des compromis lui permettant de s'associer à des directives nationales telles que la définition d'objectifs de socialisation ou l'élaboration d'un projet d'EPS.

II.4.2.3. La logique stratégique de l'équipe

Cette logique qui préserve les intérêts de l'équipe est, de toute évidence, par le nombre de ses indicateurs dans le tableau P-5, la logique dominante de cette équipe.

Un premier type d'indicateur met en évidence que la stratégie la plus utilisée est celle d'une recherche de facilitation pédagogique. Les heures de quinzaines des 6èmes, la démixité à partir de la 5ème, la programmation d'une même APS sur une demi-journée sont autant de choix qui facilitent la gestion pédagogique et matérielle de l'enseignement de l'EPS.

Un deuxième indicateur permet d'observer, chez les enseignants d'EPS, le besoin de faire reconnaître leur discipline comme une discipline à part entière avec les mêmes missions et les mêmes rémunérations qui y sont rattachées. C'est le cas de la mixité maintenue en 6ème qui permet les responsabilités et les rémunérations de professeur principal.

Un dernier indicateur de logique stratégique est la prise de position de l'équipe par rapport aux heures supplémentaires. Leur hostilité à ce principe, conforme aux principes syndicaux, est liée à la défense de l'emploi et du temps de travail. La grève, à laquelle P1 et P4 ont participé en 1992 sur ce problème, est intégrée dans la mémoire collective de l'équipe qui est durablement sensibilisée à ce problème et continue à refuser les heures supplémentaires.

L'interprétation en terme de logique stratégique qu'on vient de faire des indicateurs précédents peut être largement contestée par les acteurs. Ceux-ci pourraient faire valoir que la recherche de la facilitation pédagogique profite en premier lieu aux élèves qui retirent plus d'avantages de deux heures de quinzaine en classes dédoublées que de deux heures hebdomadaires en classe regroupée ; ils pourraient aussi faire valoir que la mixité est pédagogiquement possible en 6ème, alors qu'elle l'est moins à partir de la 5ème d'autant qu'entrent alors en jeu des problèmes de sécurité, surtout en sports collectifs. Ces arguments sont parfaitement valables mais partiels parce qu'ils oublient un aspect de la réalité, la perspective stratégique, qui, par son caractère répétitif, doit être expliquée.

Pourquoi cette logique stratégique peut-elle devenir dominante au sein de l'équipe d'EPS, alors qu'elle ne l'est pas au niveau des acteurs individuels ?

Sans doute parce que, dans notre morale judéo-chrétienne, tout ce qui est de l'ordre de l'intérêt individuel est mal connoté alors que tout ce qui relève de l'intérêt collectif est valorisé. Les stratégies individuelles honteuses, se cachent ou s'autocensurent, se subliment ou se reconvertissent. La logique stratégique dans les conduites collectives, au contraire, par le fait même qu'elles sont collectives, c'est-à-dire issues d'un compromis, acquiert un statut respectable... alors que les retombées en terme d'intérêt sont tout aussi individuelles !

Une autre raison est que, toujours en fonction de cette idéologie dominante, une administration, scolaire notamment, laisse une plus grande marge de liberté, et donc de pouvoir, à une équipe qu'à un individu isolé. C'est ce qui explique les larges possibilités qu'a une équipe d'EPS pour installer ses décisions stratégiques.

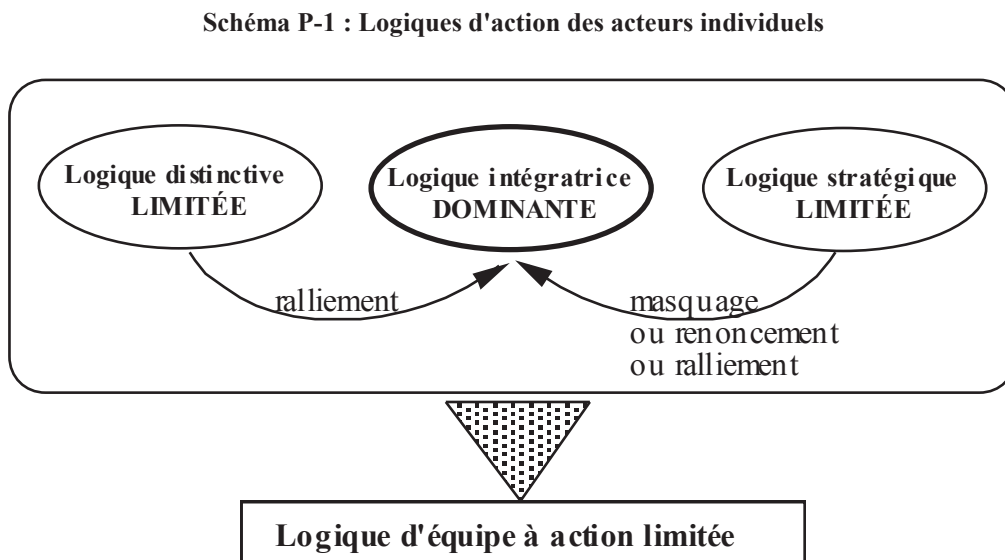
En outre, la spécificité de la discipline EPS, avec son large champ d'activités potentielles, offre des espaces de liberté et donc de stratégies encore plus grands.

La logique stratégique collective de l'équipe d'EPS, formée à partir d'enjeux de travail identiques, d'expériences et de comportements professionnels très semblables, montre qu'il s'est constitué, au sein de l'équipe une culture et une identité collective comparables à celles que définit Sainsaulieu (1977). On pourrait donc définir la logique dominante de l'équipe comme une logique stratégique identitaire, en précisant toutefois que la coloration identitaire est relativement faible, le vécu de l'équipe et la somme d'expériences et d'apprentissages communs étant limités, ne serait-ce que dans le temps.

II.4.3. Conclusion sur les logiques d'action

Les schémas P-1 et P-2 ci-dessous et leurs commentaires serviront de conclusion. Ces schémas ont pour but de représenter de façon simplifiée les mécanismes de constitution des logiques d'action dans l'équipe d'EPS du collège P.

Le schéma P-1 donne une représentation des logiques d'action des acteurs individuels :

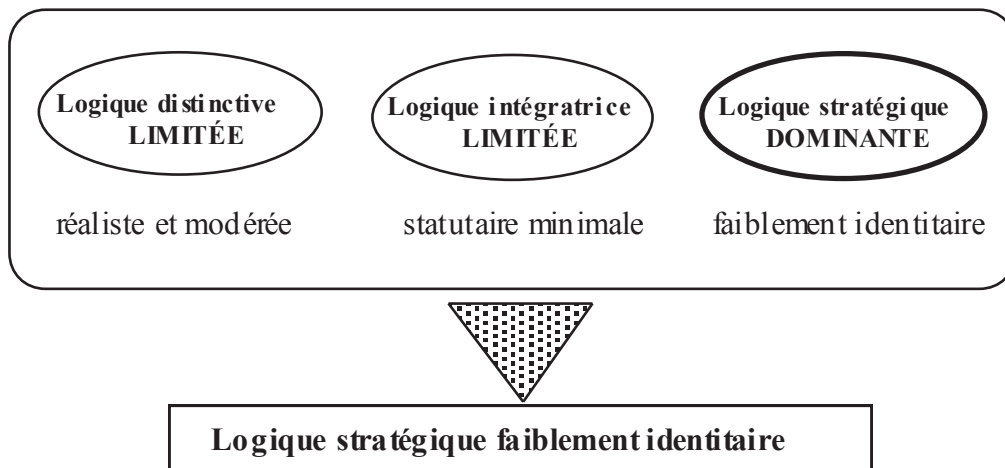


Les conduites individuelles des acteurs privilégient la logique intégratrice. Les deux autres logiques s'effacent, se cachent ou se rallient. Mais cette logique intégratrice

est une logique à action limitée. Elle est à l'origine d'une logique d'acteur collectif, c'est-à-dire d'une logique d'équipe.

Le schéma P-2 donne une représentation des logiques d'action de l'équipe.

Schéma P-2 : Logiques d'action de l'équipe d'EPS



Les conduites collectives de l'équipe privilégient la logique stratégique. Les deux autres logiques, de nature limitée, aboutissent pour la logique distinctive à une attitude réaliste de modération, pour la logique intégratrice au respect statutaire minimal. La logique stratégique collective dominante est de nature faiblement identitaire.

Il reste, bien sûr, à voir si l'étude du choix des contenus d'enseignement en EPS touchant aux objectifs de socialisation / citoyenneté permet d'arriver aux mêmes conclusions et donc de vérifier si, conformément aux hypothèses émises, ceux-ci mettent en évidence un effet équipe d'EPS à orientation stratégique de nature restreinte.

III. LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Comme cela a été défini dans la problématique le concept de contenus d'enseignement sera étudié sous sa double dimension de "conception" et de "mise en oeuvre".

Les résultats présentés ci-dessous comportent, dans chaque thème, des tableaux qui synthétisent des commentaires effectués pour chaque enseignant. Ces tableaux ont la forme suivante :

Indicateurs	Enseignants	P1	P2	P3	P4	P5
1er type de choix		+			+	
2ème type de choix			+	+		+
3ème type de choix		-		-		+

Légende :

+ : L'enseignant a retenu ce type de choix

- : L'enseignant est en opposition avec ce type de choix

Absence de signe : L'enseignant n'a pas retenu ce type de choix

III.1. Les conceptions relatives à la socialisation et à la citoyenneté

(cf. annexe n°15)

On étudiera, successivement, la façon dont les enseignants différencient et explicitent les deux notions.

III.1.1. Différenciation des deux notions

(cf. annexe n°15, tableau n°33)

Les enseignants P2, P3, P4 et la stagiaire P5 disent explicitement ne pas faire la différence entre socialisation et citoyenneté. P2 va même plus loin puisqu'elle ajoute : *"C'est un jeu de mots... on en fait un gros wagon... on a mis le mot civilité, maintenant dans les ZEP, ça fait mieux"*.

Seule P1 perçoit une nuance puisqu'elle dit à propos de la citoyenneté *"ça fait penser aux cours d'instruction civique"* et donne une définition du citoyen : *"un citoyen, c'est quelqu'un qui est capable de prendre des responsabilités"*. Elle perçoit aussi que les deux notions *"c'est lié"*. Mais l'explicitation, chez elle, mêle en fait les deux notions lorsqu'elle ajoute à sa définition du citoyen : *"accepter les autres... se conformer socialement"*.

Le Principal, dans la définition qu'il donne de la citoyenneté, fait le même mélange : *"En instruction civique... on parle de... la vie en collectivité, la citoyenneté, les élections, la commune, etc. C'est ça la citoyenneté"*. En effet, si l'allusion aux élections, à la vie de la commune et à l'instruction civique relève bien de la citoyenneté, la mention de la vie en collectivité renvoie de toute évidence à la socialisation.

Le fait, comme chez P1, de rattacher la citoyenneté à une discipline d'enseignement scolaire, l'éducation civique, montre que cette explicitation de la notion relève de la conception traditionnelle, de type électoral, qu'on a dénommée "citoyenneté libérale" dans la deuxième partie de l'étude.

Le tableau P-6 ci-dessous récapitule les réponses données par les enseignants à la question sur la différenciation des deux notions.

Tableau P-6 : Différenciation des deux notions

Indicateurs	Enseignants				
	P1	P2	P3	P4	P5
Différence entre les deux notions	+/-	-	-	-	-

Ce tableau fait apparaître l'absence de différenciation entre les deux notions chez la quasi-totalité des enseignants signifiée par le signe -. Même chez P1 où la liaison des deux

notions, à défaut de leur distinction, semble être faite (d'où le signe +/-), on aboutit à une confusion de celles-ci lorsque P1 passe à leur définition explicite.

III.1.2. Explicitation des deux notions

(cf. annexe n°15, tableau n°34)

L'explicitation des deux notions présentant, chez chaque enseignant, des formulations spécifiques, on passera en revue celles-ci, enseignant après enseignant ; puis on essaiera, dans un tableau à la fois récapitulatif et synthétique, de comparer ces formulations pour en percevoir les ressemblances et les différences.

P1 :

Pour cette enseignante, la première explicitation de la notion est en relation directe avec l'observation concrète qu'elle avait faite dans son collège avant de rédiger la première mouture de son pré-projet : *"La socialisation... c'est prendre en compte les autres, ne pas être individualiste"*, ce qui relève d'une conception classique de conformité aux autres.

Mais d'autres formulations se situent dans l'optique d'une socialisation plus active et constructiviste. P1 refuse en effet d'assimiler la socialisation et la règle : *"Pourquoi, la socialisation, la règle ? ... la règle ça me fait penser déjà à quelque chose qu'on plaque par dessus quelqu'un... un moule"*. Pour elle, la socialisation *"c'est un aller-retour... une négociation... entre les règles qu'on impose et l'individu tel qu'il est"*. Cette conception de la socialisation doit, selon elle, *"permettre à l'individu de s'épanouir"* et tout à la fois *"de se conformer un minimum à la société et d'afficher une individualité"*. Le rôle important qu'elle donne à l'autonomie de l'individu relève du même pôle de la socialisation de l'individu par lui-même.

Sa conception est donc en même temps passive puisqu'il s'y trouve la reconnaissance des règles et des autres, mais aussi active par l'importance accordée à l'autonomie, au développement de l'individualité et à la remise en cause des règles.

P2 :

Chez elle, la socialisation est d'abord une socialisation de respect donc de conformité (*"respecter les autres, les règles, les différences"*), le respect des autres prenant aussi la forme du rejet de l'individualisme.

Mais d'autres formes d'explicitation montrent une conception moins passive de la socialisation, par exemple l'idée de responsabilisation au sens d'incitation à prendre des décisions, des initiatives ou celle d'autonomie (*"je ne vois pas comment on peut être socialisé sans être responsable, c'est-à-dire autonome, sans prendre des décisions"*). Dans la même optique d'une socialisation de non conformité, elle refuse que soient assimilées la socialisation et la morale qui est *"un truc plaqué sur l'individu"*. La socialisation doit, pour elle, déboucher sur une valorisation de l'individu : *"faire en sorte que les gens soient libres, indépendants, forts"*.

Paradoxalement, alors qu'elle donne sa définition de la notion de socialisation et sa façon de mettre en place des situations d'apprentissage allant dans le sens de ces objectifs, elle manifeste par ailleurs, à plusieurs reprises, une sorte d'allergie devant l'inflation de ces termes et l'envahissement des actions de sensibilisation imposées par l'Etat, considérant qu'*"à force de parler de socialisation et de citoyenneté, on ne fait plus d'activité... je préfère qu'ils se socialisent par l'activité que par la tchatche"*.

P3 :

En comparaison avec ce qu'il a vécu pendant quatorze ans, la socialisation *"...n'est pas un problème qui (l')a spécialement marqué ici"* puisque *"c'est un collège qui fonctionne relativement bien"*. Si bien qu'il a des difficultés à expliciter ses conceptions là-dessus : *"Pour moi, c'est un mot un peu vague... j'ai un peu de mal à le définir... je n'ai pas réfléchi énormément"*. Finalement, les termes qu'il trouve tournent autour du *"vivre et fonctionner ensemble"*, c'est-à-dire autour de la vie en groupe. Il s'agit donc typiquement d'une conception classique centrée sur la notion de vie collective.

P4 :

La définition qu'il fait de la socialisation / citoyenneté met en avant le respect des règles, le respect des autres, les problèmes de la vie en groupe avec une mention spéciale pour *"l'efficacité individuelle et l'efficacité du groupe"* qui doivent être *"favorisées"*. Elle est donc conforme à la conception classique orientée vers les notions de respect et de conformité au groupe social.

P5 :

Elle présente, dans ses explicitations, une majorité de traits qui relèvent de la conception classique de conformité (*"le respect sous toutes ses formes... respecter les règles du jeu, les règles de fonctionnement, les règles d'organisation... respecter l'autre, l'avis des autres... respecter les rôles, les tâches... accepter d'être dirigé, accepter ce qui a été décidé"*). Elle utilise d'ailleurs le terme de "responsabiliser" dans le sens passif de "respecter quelque chose", contrairement à P2 qui l'utilise dans le sens actif de "prise de décisions".

Mais, par ailleurs, elle utilise certaines formulations qui relèvent d'une vision constructiviste, donc de la socialisation active : par exemple, la socialisation c'est un apprentissage de rôles conçus positivement comme le moyen *"de mieux se connaître pour pouvoir choisir son rôle dans la société, mieux se connaître pour savoir où (on) peut s'intégrer, pour choisir un projet d'orientation"*.

P5 utilise une autre formulation, proche d'une définition de la citoyenneté, mais qui entre aussi dans le cadre de la socialisation active. Il est d'ailleurs à remarquer que P5 hésite entre les deux termes : *"La socialisation, la citoyenneté, comme tu veux... c'est avoir le droit à la parole... il faut qu'(on) puisse mettre (notre) grain de sel... il faut bien qu'il y ait des gens qui soient acteurs pour que ça évolue"*.

Sont résumés dans le tableau P-7, tous les traits explicités ci-dessus par chacun des enseignants en ce qui concerne leur conception de la socialisation / citoyenneté.

On a d'abord présenté les indicateurs de la socialisation passive, issue de la tradition durkheimienne ou déterministe-objectiviste, caractérisée par les notions de respect et de conformité aux règles, aux autres, aux rôles sociaux.

On a ensuite présenté les indicateurs de la socialisation active, qui procède d'une vision de construction de l'individu par lui-même et valorise donc le pôle individuel du "Soi" et cela de trois manières : la gestion de soi (c'est-à-dire l'autonomie), la connaissance de soi et la valorisation de soi qui peut se traduire par des indicateurs tels que la responsabilisation (au sens de prise de décisions et d'initiatives), la recherche de l'épanouissement de l'individu et de la construction de sa personnalité et de son identité.

On a placé en dernière position le seul indicateur de la citoyenneté qui apparaissait chez les enseignants, celui de la remise en cause de la conformité.

Tableau P-7 : Explicitation des deux notions

Indicateurs		Enseignants	P1	P2	P3	P4	P5
Socialisation passive :	aux règles		+	+		+	+
	Respect et conformité sociale par rapport :	aux autres	+	+	+	+	+
		aux rôles / tâches	-	-			+
Socialisation active :	Gestion de soi		+	+			
	Auto-construction de l'individu	Connaissance de soi					+
		Valorisation de soi	+	+			
Citoyenneté située :	Remise en cause de la conformité		+	+			+

Ce tableau permet de faire les remarques suivantes :

- tous les enseignants retiennent les traits caractéristiques de la conception déterministe-objectiviste donc de la socialisation passive, qui renvoie schématiquement au respect des règles et des autres (présence d'un signe + pour tous les enseignants) ;
- mais, alors que P3 et P4 n'explicitent que cette vision classique de la socialisation, P1, P2 et P5 développent certains traits de la conception subjectiviste donc de la socialisation

active (absence de signes pour P3 et P4 dans la case correspondante à ce type de conception) ;

- on peut même voir s'esquisser, chez P1, P2 et P5, à travers l'indicateur "Remise en cause de la conformité", des formulations qui relèvent de la notion de citoyenneté. Sous cet indicateur, on a, en effet, rangé ce qui :

- * chez P1, est un refus des règles *"qu'on plaque par dessus quelqu'un"* au profit de règles négociées ;

- * chez P2, est un refus de la morale, *"truc plaqué sur l'individu"*, au profit d'une initiation à la liberté et à l'indépendance ;

- * chez P5, est l'affirmation du *"droit à la parole... pour qu'il y ait des gens qui soient acteurs et que ça évolue"*.

De telles formulations s'apparentent en effet à ce qui, dans la citoyenneté, est une manifestation de l'esprit critique, de la pensée rationnelle et autonome en toute situation. On peut donc l'assimiler, dans les faits, même si elle n'est pas théorisée, à la conception de la citoyenneté "située".

Dans le groupe des trois enseignantes, il y a lieu, par ailleurs, d'établir une distinction entre P1 / P2 dont les indicateurs de socialisation / citoyenneté sont en tous points semblables et P5 qui présente des différences. La différence entre elles tient essentiellement à l'indicateur concernant la responsabilisation et les rôles sociaux :

- P5 exprime l'idée que l'apprentissage des rôles et des responsabilités est une soumission passive à des normes établies (*"responsabiliser avec toujours la notion de respect qui est sous-entendue derrière... respecter les rôles"*) et le place donc sur le versant de la socialisation de conformité ;

- à l'opposé, pour P1 et P2, la responsabilisation relève d'une démarche active de l'individu qui s'autonomise et prend des initiatives, ce que P2 exprime de la façon suivante : *"je ne vois pas comment on peut être socialisé sans être responsable, c'est-à-dire autonome"*.

Quant à P1, son utilisation du terme "responsabilités" est associée, on l'a vu, à la fois à la notion de citoyenneté et au verbe actif "prendre" : *"un citoyen, c'est quelqu'un qui est capable de prendre des responsabilités"*. En ce qui concerne les rôles sociaux, P1 et P2

affichent à leur égard une grande défiance parce qu'ils peuvent être des carcans contre nature. Voici par exemple ce qu'en dit P1 : *"Comment veux-tu socialiser des gens si tu leur imposes des rôles qui correspondent pas à leur caractère... si tu vas jamais voir ce dont ils ont besoin"* et P2 : *"être socialisé, ce n'est pas être tout le monde ensemble bien gentil à suivre des rôles imposés..."*. Ces deux prises de positions hostiles à une conception passive des responsabilités et des rôles expliquent le fait qu'on ait mis, dans les cases correspondantes du tableau P-7, des signes négatifs. L'indéniable parenté de conceptions entre P1 et P2 va jusqu'à la parenté de formulation : elles utilisent le même terme péjoratif *"plaqué"*, l'une à propos des règles, l'autre à propos de la morale. Il y a donc, chez l'une comme chez l'autre, le désir de substituer l'éthique à la morale.

Il faut noter, pour conclure sur les conceptions explicitées par les enseignants, que celles-ci relèvent majoritairement de la conception classique d'une socialisation de conformité.

L'utilisation par trois enseignantes d'indicateurs caractéristiques de la socialisation subjectiviste, et notamment de l'indicateur de formation de l'identité chez l'élève, peut-elle être interprétée comme une manifestation d'une conception de type syncrétique comparable à la conception interactionniste et dynamique d'Annick Percheron (cf. 2ème partie, chap 1, I.1.3.) ? Etant donné la technicité et le caractère très théorique de ce modèle comparé au faible niveau de théorisation où se situent les acteurs, il est difficile de faire une réponse totalement positive. On peut cependant remarquer que le choix de P1 et P2 de privilégier l'éthique dans la formation de l'individu est une des entrées possibles dans un aspect de la socialisation qui est la construction de l'identité, laquelle est un thème clé de la conception interactionniste et dynamique. Il est donc intéressant de voir des acteurs "de terrain", comme ils se définissent, penser que la socialisation de l'élève contemporain ne peut se limiter à la reproduction et au respect de schémas sociaux préétablis et qu'il faut à l'élève des fenêtres de liberté et d'autonomie pour se construire une identité.

III.1.3. Synthèse sur les conceptions relatives à la socialisation et à la citoyenneté

Cette conclusion sur les conceptions des enseignants a pour but essentiel de donner quelques pistes explicatives et de caractériser ces conceptions par rapport aux définitions et analyses théoriques qui ont été faites dans la deuxième partie de la recherche.

III.1.3.1. Une indifférenciation des notions

On a constaté une absence de différenciation entre les deux notions de socialisation et de citoyenneté, commune à tous les enseignants. Comment expliquer cette absence de différenciation chez tous les acteurs ?

Elle est d'abord à mettre au compte de la sur-utilisation des deux termes depuis quelques années par les éducateurs, les politiciens, les médias qui utilisent de façon indifférenciée l'un ou l'autre pour renvoyer à des comportements qui ne relèvent, le plus souvent, que de la simple civilité, c'est-à-dire du savoir-vivre et de la politesse. Le battage médiatique fait autour de "la semaine sur la citoyenneté" à l'école en novembre 1997 et en mai 1998, en sont les exemples les plus récents.

Elle vient aussi, comme on l'a vu, du fait que, dans le monde de l'école, les deux notions s'interpénètrent.

Cette indifférenciation vient également de l'absence de réflexion collective sur ce sujet au niveau de l'établissement. En effet, l'établissement n'a pas de projet, donc pas d'objectifs d'établissement réfléchis collectivement et notamment pas d'objectifs de socialisation / citoyenneté. Qui plus est, le Principal manifeste une attitude plus que réservée par rapport à ces objectifs : *"C'est la semaine de la citoyenneté en ce moment, je sais. L'inspectrice-adjointe m'a téléphoné lundi dernier pour demander ce qu'on faisait. Je lui ai répondu qu'on ne faisait rien maintenant... En fait on n'a pas fait grand chose sur la*

citoyenneté... Le ministre raconte tellement de bêtises... On n'a pas de chance avec le ministre qu'on a... A l'origine, il n'y rien de nouveau sous le soleil, mon dieu ! Jules Ferry avait tout dit. Ça commençait par la morale... c'était déjà pas mal, parce que, même s'ils ne l'appliquaient pas, ils l'avaient entendu" (cf. annexe n°11.)

Il n'y a donc pas eu de réflexion collective organisée au niveau des acteurs du système éducatif, enseignants, CPE et surveillants, à l'occasion des journées sur la citoyenneté, imposées au plan national. Chaque professeur principal a simplement été chargé d'organiser dans sa classe une discussion sur le thème de la violence dans l'école et hors de l'école, discussion qui, dans certains cas, a vite tourné court, comme l'indique P3 : *"Avec les 4èmes/3èmes, ça a été beaucoup plus difficile... Ils sont restés de longs moments sans avoir rien à dire... Pour quelles raisons ? Je ne sais pas, j'ai du mal à l'expliquer. Or ce n'était pas à moi d'en discuter. Je voulais qu'eux parlent de la violence. Nous, on peut leur en parler, bien sûr. Mais, ce qui était intéressant, c'est de savoir ce que, eux, en pensaient, s'ils la ressentaient".*

Cette indifférenciation vient enfin et surtout d'une absence de réflexion théorique organisée au niveau de l'équipe d'EPS. Celle-ci, lorsqu'elle a, en 1994, conçu et rédigé son pré-projet d'EPS et ses grilles d'évaluation du comportement, ne s'est intéressée qu'à des données locales et aux objectifs éducatifs et pédagogiques adaptés à ces données locales. Jamais, l'équipe ne s'est penchée sur une explicitation théorique des notions, ce qui ne surprend pas, puisqu'il a été dit et redit par les enseignants eux-mêmes qu'il y avait, au sein de leur équipe, un déficit au niveau de la réflexion.

III.1.3.2. Des conceptions orientées vers une socialisation passive

On remarque que la majorité des explicitations renvoie, en fait, à la socialisation et que seul l'indicateur intitulé "remise en cause de la conformité" pourrait entrer dans la sphère notionnelle de la citoyenneté. De plus, la majorité des indicateurs est caractéristique d'une conception classique, c'est-à-dire de la socialisation passive et de conformité qui privilégie le respect sous toutes ses formes.

Comment peut-on interpréter l'utilisation par tous les enseignants de ces indicateurs de conformité ? Peut-on la ranger au nombre des "effets" que produirait la "*dynamique*" (terme employé par P5) de l'équipe ? C'est fort peu probable, car l'étude de l'équipe a fait ressortir le fait qu'il n'y avait pas eu de réelle ou, en tout cas, pas de profonde réflexion sur les objectifs de socialisation / citoyenneté. Il est beaucoup plus probable que ces indicateurs de respect des normes et des valeurs, formulés par tous les enseignants, font partie des schémas notionnels véhiculés par la pensée commune et plus particulièrement par la morale sociale et scolaire et que c'est donc à ce titre qu'ils sont reproduits par tous les enseignants.

Par contre, le tableau P-7 a montré l'existence de deux sous groupes idéologiques :

- celui des enseignants P3 et P4 qui développent uniquement les thèmes de la socialisation passive ;
- celui de P1, P2 et P5 qui élargissent leur définition à la socialisation active, valorisant l'auto-construction de l'individu.

Comment expliquer l'existence de ces deux sous-groupes idéologiques ? L'étude de l'équipe et des acteurs, faite précédemment, nous donne des éléments de réponse.

D'abord au niveau des caractères, des affinités et des parcours : le dirigisme naturel de P4, conjoncturel de P3 (c'est son long séjour dans une ZEP qui, selon ses collègues femmes, l'aurait habitué à être "*ric et rac*") les conduit à privilégier des conceptions de respect des règles et de conformité aux normes.

En opposition, les convictions libérales affirmées de P2 et surtout de P1 les rendent sensibles à des formes de socialisation moins contraignantes et plus ouvertes sur l'individualisation. Ces convictions libérales ne relèvent pas d'*a priori*, ancrés depuis toujours dans leurs conceptions éducatives mais d'une évolution due pour une part à des formations continues centrées sur l'adolescent, mais plus sûrement, au sein de l'équipe, à des phénomènes de solidarité idéologique à la fois active et réactive.

Pour illustrer les effets d'une solidarité active, on peut citer les propos de P1 qui fait état de sa *"rencontre avec des collègues, comme P2, qui réussissent autrement et qui (l')ont beaucoup aidée à évoluer"*. P2, elle aussi, exprime cette idée : *"J'ai évolué... maintenant je suis plus sur la formation de l'individu... A quoi, c'est lié ? Peut-être le travail en binôme avec P1..."*. Elle montre d'ailleurs, dans ses conceptions sur l'équipe, toute l'importance qu'elle attache au fonctionnement en binôme : *"C'est difficile de faire fonctionner une équipe. Tu fonctionnes bien en binôme... mais dès que tu dépasses deux..."*.

Parallèlement, une solidarité réactive de P1 et P2 s'est développée à l'égard de P4 et vient renforcer les effets de la solidarité active, ce que confirment les paroles de P1 : *"C'est vrai que c'est pas évident de laisser vivre et s'épanouir les gosses... Bon, pour ça, il faut accepter une certaine forme de liberté... pas le chahut, mais que ça bouge un peu, pour obtenir ça. P2 aussi, elle a compris ce phénomène. C'est un peu à cause de P4 qu'on a compris ça"*.

Le fait que P1 et P2 entretiennent des relations extra-professionnelles en dehors du collège (*"on est copines à côté... il n'y a pas que le plan professionnel, quelque chose d'extra-professionnel"* (P1), complète l'explication de cette similitude idéologique.

Quant à la parenté de P5 avec P1 et P2, plus limitée d'ailleurs, on l'a vu, que celle entre P1 et P2, elle peut s'expliquer (en partie seulement, du fait du peu d'ancrage de P5 dans le collège) par les relations qu'elle a eues avec ces deux collègues, relations statutaires avec sa conseillère pédagogique P2 avec laquelle elle dit avoir beaucoup discuté *"des difficultés et des choses qui (la) questionnaient dans (ses) cours, la façon dont (elle) pouvait aborder telle ou telle chose"*, relations plus affinitaires avec P1 avec qui elle a *"beaucoup échangé"*.

Par ailleurs, cette parenté entre les trois enseignantes peut aussi s'expliquer par une sorte de solidarité intellectuelle et idéologique en relation avec des stratégies identitaires liées au sexe (Mazzacavallo, 1997).

Il faut cependant noter que P2 est la seule à afficher, par moments, un scepticisme appuyé par rapport à l'envahissement de ces thèmes dans le monde de l'éducation. Il y a plusieurs explications possibles à cela :

- la première raison est que, comme P3 , elle a enseigné pendant plus de dix ans dans une ZEP et ne considère pas que, dans le collège P, ces objectifs soient prioritaires ;

- la deuxième raison est que, arrivée depuis trois ans dans l'établissement, elle n'a pas participé, en 1994, à la réflexion qui a donné naissance aux objectifs éducatifs et pédagogiques du pré-projet (cf. tableau P-3). Ces objectifs lui sont donc relativement étrangers, comme les grilles d'évaluation sont, pour la même raison, étrangères à P5. Elles sont toutes deux en dehors du "compromis" qui a été monté dans l'équipe précédente ;

- la troisième raison est que P2, telle qu'elle se décrit, semble, par nature, plus sensible à des problèmes pratiques de nature pédagogique qu'à des problèmes idéologiques. L'attitude sceptique qu'elle manifeste parfois à l'égard de ces objectifs rejoint celle du Principal avec lequel elle reconnaît d'ailleurs avoir des affinités : *"C'est un homme de cœur et finalement je crois que je fonctionne avec le cœur"*. On les voit tous deux prendre leurs distances par rapport à ces thèmes qu'ils jugent démagogiques. Le Principal conclut dans le même esprit que P2 : *"Pour améliorer la vie scolaire... il faut des sous... le reste, c'est du blablabla"*.

On pourrait plus largement conclure, à propos de ce scepticisme, plusieurs fois exprimé au cours de l'entretien, qu'il correspond à une réaction typique de certains enseignants qui considèrent que "la dérive sociale" à laquelle sont contraints les enseignants "pour maintenir la paix scolaire... les éloigne de leur activité centrale de transmission des connaissances" (Henriot-Van Zanten, 1995).

III.2. La mise en œuvre des objectifs de socialisation / citoyenneté

(cf. annexe n°16)

III.2.1. Les types de relations mis en œuvre

Pour chacune des rubriques prévues dans le modèle d'analyse, c'est-à-dire les types de relations aux règles, à autrui et à soi mises en œuvre, on analysera d'abord, dans la mesure où des différences sensibles apparaissent, comment chaque enseignant les envisage, puis on dressera, pour chaque rubrique, un tableau récapitulatif et synthétique afin de comparer ce qui se ressemble et ce qui diffère de l'un à l'autre.

III.2.1.1. Les relations aux règles

(cf. annexe n°16, tableau n°35)

Tous les enseignants incluent le problème de la relation aux règles comme objectif de socialisation, mais l'existence de variations notables entre eux oblige à étudier séparément leurs formulations avant d'en faire la synthèse.

P1 :

Elle décrit sa pratique de la façon suivante : *"on abaisse le niveau des règles... on est sans arrêt en train de les moduler, de les aménager... notre règlement évolue"*. L'emploi de verbes comme "abaisser", "moduler", "aménager", et "évoluer" rappelle les expressions *"d'aller-retour"* et de *"négociations"* autour des règles, caractéristiques de sa conception active de la socialisation, conception à laquelle elle reste fidèle dans sa pratique.

Mais une fois les règles négociées et aménagées, les respecter est *"hyper important"* mais difficile à obtenir, selon elle, dans ce collège *"où les gamins sont habitués à faire ce qu'ils veulent... sans punition"*.

P2 :

Elle fait la différence entre les règles de comportement *"accepter les erreurs de l'autre sans crier, sans vociférer, sans se battre..."* et de fonctionnement *"passer chacun son tour..."* dont elle impose le strict respect et les règles de jeu notamment en sport collectif qu'elle fait comprendre avant de les imposer. Elle insiste sur l'importance de ce préalable explicatif : *"je ne pose jamais des règles qui ne sont pas expliquées et comprises... forcément, après, je les impose parce que je sais plus de choses qu'eux, je sais où je vais les amener"*.

Sa pratique est donc l'imposition des règles, assouplie toutefois par l'existence de la phase explicative précédant la phase applicative.

P3 :

Il pense que toutes les activités physiques impliquent des règles, ne serait-ce que celles de fonctionnement et ces règles sont à respecter purement et simplement : *"il faut fonctionner... on ne fait pas ce qu'on veut, il y a des contraintes"*. Ce sont, selon lui, les sports collectifs qui intègrent le plus de règles à respecter : *"Le respect des règles... on le voit surtout au niveau des sports collectifs"*.

Chez lui aussi, la relation aux règles est celle du respect, mais non nuancée par un préalable explicatif.

P4 :

Il est réticent à l'idée de faire réfléchir les élèves sur la règle, ce dont il ne fait qu'esquisser la possibilité pour la rejeter : *"il y a des classes où ça pourrait fonctionner, d'autres non, parce que certains ont toujours des conflits... d'autres classes sont sans arrêt à dire : "il veut plus jouer"*.

Dans sa pratique, l'imposition de la règle est, en fait, quasi-systématique.

P5 :

Elle a une pratique libérale des règles : *"Les règles, ça se négocie, ça s'adapte, ça s'explique"*, pratique conforme aux conceptions qu'elle exprime par ailleurs : *"Peut-être parce que je n'ai pas envie d'être trop... pas autoritaire, parce qu'autoritaire il faut l'être, mais pas au sens dictatorial : imposer, point final... les élèves ont droit d'intervenir et de changer ce qu'ils veulent... je le conçois comme ça"*.

Sa pratique est donc une pratique de négociation et d'adaptation des règles en fonction des élèves et des situations.

Telles qu'elles apparaissent dans les descriptions qui précèdent, les pratiques concernant les règles sont de trois types : imposition, explication suivie d'imposition, négociation / adaptation. Les pratiques des enseignants sont représentées dans le tableau P-8 ci-dessous.

Tableau P-8 : Les relations aux règles mises en oeuvre

Enseignants	P1	P2	P3	P4	P5
Indicateurs					
Imposition			+	+	
Explication —> imposition		+			
Négociation / adaptation	+				+

Le premier indicateur, celui de l'imposition des règles est typique d'une démarche socialisante passive. Il caractérise P3 et P4.

Le deuxième indicateur, celui de l'explication suivie de l'imposition, qui définit la pratique de P2, témoigne lui aussi du même type de conception mais avec une application des règles qui est différée pour qu'elle soit mieux réalisée.

Le troisième indicateur celui de la négociation / adaptation, visible dans la pratique de P1 et de P5, correspond à la conception de socialisation active.

III.2.1.2. Les relations à autrui

(cf. annexe n°16, tableau n°36)

La relation à autrui que mettent en place les enseignants présente des variations telles qu'il est nécessaire de faire une analyse au cas par cas avant de les comparer.

P1 :

Pour elle, l'acceptation de l'autre et notamment de ses manques implique la connaissance de l'autre : *"Apprendre à connaître l'autre et accepter l'échec de l'autre, c'est un sacré apprentissage de la socialisation... Quand il faut que t'acceptes un mauvais avec toi... c'est des trucs que je fais des fois... Tu fais des équipes où tu as des bons et des mauvais ensemble".*

P2 :

Sa position est très comparable à celle de P1. Pour elle, il faut connaître l'autre pour le respecter, l'accepter : *"Concrètement j'essaie de faire jouer tout le monde avec tout le monde... c'est-à-dire que je respecte mieux les autres si je les connais mieux... c'est en se connaissant mieux qu'on arrive à mieux s'accepter, à mieux travailler ensemble".*

P3 :

Il privilégie une relation d'intégration et de fusion dans le groupe. Il faut *"se fondre dans le groupe... apprendre à se supporter"*, donc ne pas être *"individualiste"* et *"égocentrique"*... en participant par exemple à l'installation et au rangement du matériel avec les autres et pour les autres : *"Par exemple, en saut en hauteur... accepter quand on a sauté de remettre les tapis en place pour le suivant".*

Mais, pour lui, les problèmes de relations d'agressivité physique et verbale ne sont pas cruciaux et ne sont donc pas une priorité éducative au collège P.

P4 :

Lorsqu'il parle du rôle de l'enseignant dans les relations entre les élèves, P4 conçoit ces relations comme potentiellement conflictuelles donc à réguler : *"Ne pas intervenir, les laisser patauger, sauf quand ça tourne à des relations violentes et après faire des bilans collectifs... si on s'en occupe pas c'est la loi du plus fort... Répartir les élèves dans des groupes : les dominants, les dominés"*.

Le vocabulaire employé témoigne de cette vision toute en tensions (*"relations violentes... la loi du plus fort... dominants et dominés... besoin de limites... intransigeant..."*).

Parallèlement, et en conformité avec cette conception, les relations de l'enseignant avec les élèves sont conçues sur le mode de la mise à distance : *"J'aime bien mettre une distance... ce n'est pas une activité de loisir... Les marges de négociation sont limitées... Il y a des choses sur lesquelles on est intransigeant..."*.

P5 :

Elle envisage la relation à autrui comme une relation d'acceptation par le respect : *"Le respect d'autrui, c'est un gros pôle surtout au niveau de l'arbitrage, respecter l'autre, respecter l'avis des autres, accepter d'être... je ne vais pas dire dirigé... mais quand l'arbitre a sifflé... on respecte ce qu'il a décidé"*.

Au travers de ces descriptions, on voit donc que les représentations des enseignants concernant leur rôle dans l'apprentissage des relations à autrui diffèrent. On peut en distinguer trois formes qui apparaissent dans le tableau P-9 ci-dessous :

- la première conception donne à l'enseignant un rôle de gestion des tensions avec autrui ;
- la deuxième conception a pour but de faire renoncer l'élève à son individualisme pour s'intégrer dans le groupe et en défendre les intérêts ;
- la troisième conception privilégie la découverte et la connaissance de l'autre, préalable nécessaire à son acceptation et à son respect.

Tableau P-9 : Les relations à autrui mises en oeuvre

Indicateurs	Enseignants	P1	P2	P3	P4	P5
Gérer les tensions avec autrui					+	
Renoncer à l'individualisme pour s'intégrer au groupe				+		+
Apprendre à connaître autrui pour l'accepter, le respecter		+	+			

Les deux premiers indicateurs ("gérer les tensions avec autrui" et "renoncer à l'individualisme pour s'intégrer au groupe") témoignent d'une conception passive de la socialisation. Ils ont été choisis par P4 (premier indicateur), P3 et P5 (deuxième indicateur).

Le troisième indicateur retenu par P1 et P2 ("apprendre à connaître autrui pour l'accepter, le respecter") a plus d'affinités avec la conception active de la socialisation dans la mesure où il valorise les relations de connaissance, qui sont de type actif, par rapport aux relations d'acceptation, qui sont de type passif. Elles favorisent aussi toutes deux chez les élèves une sociabilité multiple en faisant "*jouer tout le monde avec tout le monde*" (P2), ce qui va dans le même sens.

III.2.1.3. Les relations à soi

(cf. annexe n°16, tableau n°37)

Les enseignants incluent tous, dans leur mise en application des objectifs de socialisation, le problème de la relation à soi, mais avec des différences à la fois qualitatives et quantitatives telles, qu'il est nécessaire d'analyser individuellement chaque prise de position. L'idée centrale est d'amener les élèves à l'autonomie. C'est le terme clé du pré-projet, construit sur le constat que c'est là le déficit majeur de cette population scolaire favorisée. Les situations mises en place sont donc orientées vers cet objectif et prennent des formes sensiblement les mêmes d'un enseignant à l'autre (auto-échauffement, organisation de l'évaluation et mise en place ainsi que rangement du matériel par les élèves). Cependant, les interprétations de ces situations ne sont pas toujours homogènes.

P1 :

Elle développe longuement dans son entretien ce qui, dans sa pratique, est centré sur le pôle de l'individu. Cette pratique vise à favoriser chez les élèves :

- la prise de responsabilités : *"je fais une initiation à la responsabilité... c'est-à-dire que les gamins prennent l'habitude d'avoir des tâches... aient un peu plus d'initiatives"* ;

- l'autonomie : *"ils deviennent un peu plus autonomes... type de séance pour améliorer cette autonomie... (être) capables d'organiser leur évaluation tout seuls"* ; ce qui implique la non-directivité (*"j'essaie de ne pas être directive... de les laisser faire"*) ;

- la capacité à s'évaluer et le désir de progresser : *"les gamins... il faut qu'ils puissent se reconnaître personnellement... en tant que bons, moyens ou faibles... se situer les uns par rapport aux autres... assumer leur échec et leur réussite... avancer vers le haut"*.

P2 :

Elle recherche, dans les situations qu'elle met en place, ce qui favorise :

- l'autonomie : *"ils s'échauffent tout seuls... ils s'organisent pour mettre le matériel, le ranger"* ;

- l'initiative : *"Les gamins sont dociles, trop dociles... c'est pas la même chose que je veux"*.

Elle souhaiterait donner plus de responsabilités mais invoque le manque de temps qui l'empêche d'y arriver totalement : *"Souvent c'est moi qui vérifie parce que ça va plus vite... j'aimerais faire autrement mais on est tellement pris par le temps"*.

P3 :

Il insiste sur l'autonomie : *"Ce que l'on recherche beaucoup, c'est qu'ils se prennent un peu en charge... qu'ils se gèrent tout seuls"*. Cette autonomie est explicitée comme une simplification de l'acte pédagogique (*"que ça fonctionne pour qu'on puisse se mettre un peu en retrait"*) et non comme un enrichissement de l'élève. Les situations évoquées sont *"qu'ils soient aptes à s'échauffer eux-mêmes... en athlétisme, qu'ils gèrent eux-mêmes leur concours"*.

P4 :

Il applique les objectifs d'autonomisation de l'élève retenus dans les grilles d'"attitude / participation" qu'il a élaborées avec P1 : *"On a différencié les objectifs... en 4ème/3ème c'était arriver à l'autonomie, se prendre en charge sur des exercices connus... par exemple, je les fais gérer leurs rotations, faire un auto-échauffement... ce sont des attitudes favorables à l'efficacité individuelle et à l'efficacité collective"*.

P5 :

Elle envisage de favoriser la relation à soi par l'apprentissage de nombreux rôles différents : *"ils passent chacun arbitre, chronométreur, marqueur, observateur"*, ceci dans le but de les responsabiliser, avec un type de responsabilisation-respect qui relève plutôt de la relation aux règles (*"j'essaie de beaucoup les responsabiliser là-dessus... quand on a ce rôle-là, on doit remplir impérativement tel type de tâches"*), mais aussi et surtout pour *"qu'ils arrivent à mieux se connaître... pour choisir un projet d'orientation... pour choisir sa direction"*.

Ainsi on voit apparaître trois types de relation à soi explicités ci-dessus par les enseignants :

- l'aptitude de l'élève à se gérer soi-même subdivisée en deux catégories :

* l'autonomie émancipatoire qui privilégie l'initiative et la liberté ;

- * l'autonomie pédagogique réalisée dans le but d'augmenter l'efficacité de l'enseignant et du groupe ;
 - la connaissance de soi qui se réalise au travers de l'évaluation de soi ;
 - la valorisation de soi qui prend la forme d'une initiation à la responsabilité. Cet indicateur est subdivisé en deux catégories :
 - * la responsabilisation de délégation, c'est-à-dire l'acquisition par l'élève d'une certaine compétence par délégation de pouvoir. L'élève se trouve donc doté de pouvoirs ;
 - * la responsabilisation de devoirs, c'est-à-dire la réalisation de certaines tâches imposées et vérifiées par l'enseignant. L'élève se trouve donc confronté à des devoirs.
- Ces différentes catégories sont répertoriées dans le tableau P-10 ci-dessous.

Tableau P-10 : Les relations à soi mises en oeuvre

		Enseignants				
Indicateurs		P1	P2	P3	P4	P5
Gestion de soi	Autonomie émancipatoire	+	+			
	Autonomie pédagogique			+	+	
Connaissance de soi	Se connaître, s'évaluer	+				+
Valorisation de soi	Responsabilisation de délégation	+				
	Responsabilisation de devoirs		+			+

Les enseignants présentent un ensemble de convergences mais aussi des variations quant au type de relation à soi préconisé :

- les quatre titulaires de l'équipe veulent donner de l'autonomie à l'élève, ce qui revient à privilégier l'aptitude à se gérer soi-même. Mais ils n'ont pas tous les quatre le même but. Pour P1 et P2, l'autonomie est émancipatrice alors que, pour P3, l'autonomie des élèves est un bénéfice pédagogique qui permet à l'enseignant de "se mettre en retrait" et pour P4 un moyen d'aboutir à une efficacité individuelle ou collective ;
- par ailleurs, P1 et P5 pensent que le rôle de l'enseignant est de favoriser chez l'élève la connaissance et l'évaluation de soi ;

- enfin le dernier indicateur de valorisation de soi est un enrichissement qui a des significations différentes pour P1, P2 et P5. Pour P1, c'est acquérir l'habitude de certaines tâches pour y devenir compétent, c'est donc une responsabilisation de délégation. Pour P2 et P5, c'est être garant de certaines tâches dont on est chargé, c'est donc une responsabilisation de devoirs.

Dans une perspective de socialisation, la présence d'un maximum d'indicateurs dans le type "relation à soi" est caractéristique d'une socialisation active et constructiviste. On pourrait donc, au vu de ce tableau, en conclure que c'est P1 qui manifeste le plus de convictions envers la socialisation active (trois +), puis, dans l'ordre décroissant, d'abord P2 et P5 (deux +), puis P3 et P4 (un +). Le nombre des indicateurs n'est pas le seul indice. Il y a en effet deux types de "gestion de soi" et de "valorisation de soi" dont l'une est plus orientée vers la socialisation d'auto-construction et l'autre moins : de même que l'autonomie émancipatoire est plus active que l'autonomie pédagogique, de même la responsabilisation de délégation l'est plus que la responsabilisation de devoirs. Ceci confirme le classement décroissant donné auparavant puisque P1 formule les indicateurs de conception active les plus forts alors que P2 et P5 d'une part, P3 et P4 d'autre part ne le font pas.

III.2.1.4. Synthèse sur les types de relations mis en œuvre

L'ensemble des types de relation mis en œuvre (relations aux règles, à autrui et à soi) pour socialiser / former à la citoyenneté est-il cohérent pour un même enseignant ? si oui, peut-on le caractériser ?

Les tableaux P-11 à P-15 ci-dessous ont été construits en regroupant, pour chaque enseignant et pour chacun des types de relation, l'ensemble des indicateurs qui le caractérisent. La colonne de droite indique à quel type de socialisation, active (A) ou passive (P), renvoie chacun des indicateurs.

Tableau P-11 : Récapitulatif pour P1 des types de relations retenus

P1	Relations à la règle	Négociation / adaptation	A
	Relations à autrui	Apprendre à connaître autrui pour l'accepter, le respecter	A
	Relations à soi	Autonomie émancipatoire	A
		Se connaître, s'évaluer Responsabilisation de délégation	A

Pour P1, les cinq indicateurs sont identiques et mettent en évidence que ce qui est visé par l'enseignante dans ses objectifs est une socialisation active.

Tableau P-12 : Récapitulatif pour P2 des types de relations retenus

P2	Relations à la règle	Explication —> imposition	A / P
	Relations à autrui	Apprendre à faire connaître autrui pour l'accepter, le respecter	A
	Relations à soi	Autonomie émancipatoire	A
		Responsabilisation de vérification	A / P

Pour P2, on trouve deux indicateurs orientant très clairement vers la socialisation active, tandis que deux autres donnent lieu à une interprétation ambiguë de conception mixte entre socialisation active et socialisation passive (d'où le symbole A / P).

Tableau P-13 : Récapitulatif pour P3 des types de relations retenus

P3	Relations à la règle	Imposition	P
	Relations à autrui	S'intégrer dans les autres	P
	Relations à soi	Autonomie pédagogique	A

Pour P3, deux indicateurs sont très nettement caractéristiques d'une conception passive de la socialisation alors qu'il n'y en a qu'un qui relève de la socialisation active ("autonomie pédagogique") et, qui plus est, sous sa forme minimale puisqu'il vise moins la construction de l'individu que la bonne marche de la classe (cf. tableau P-10).

Tableau P-14 : Récapitulatif pour P4 des types de relations retenus

P4	Relations à la règle	Imposition	P
	Relations à autrui	Gérer les tensions avec autrui	P
	Relations à soi	Autonomie pédagogique	A

P4, comme P3, explicite deux indicateurs typiques de la socialisation passive et un indicateur de socialisation active, celui de l'"autonomie pédagogique" qui ne traduit pas autant de conviction constructiviste que l'indicateur d'"autonomie émancipatoire".

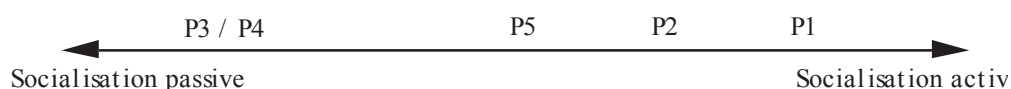
Tableau P-15 : Récapitulatif pour P5 des types de relations retenus

P5	Relations à la règle	Négociation / adaptation	A
	Relations à autrui	S'intégrer au groupe	P
	Relations à soi	Se connaître, s'évaluer Responsabilisation de vérification	A A / P

P5 donne deux indicateurs très nets de la socialisation active et un autre indicateur qui, au contraire, est de toute évidence propre à la socialisation passive. Un quatrième indicateur, donne lieu à une interprétation complexe à mi-chemin entre la socialisation active et la socialisation passive ("responsabilisation de vérification").

L'étude de ces cinq tableaux récapitulatifs amène à constater une disparité d'ensemble dans le traitement que les enseignants font des différents types de relation. Ces différences de traitement, on l'a vu, s'explique par des différences de conception en matière de socialisation. Le fait qu'il y a pourtant, dans cette disparité, une parenté de traitement de la part de certains enseignants peut être mis en évidence par une représentation sous forme de continuum qui permet de visualiser l'analyse faite des tableaux P-11 à P-15. Pour construire cette représentation, sont comptabilisés, pour chaque enseignant, le nombre d'indicateurs relevant de l'une ou l'autre conception de la socialisation. En fonction de ce nombre, chaque enseignant est placé sur un continuum (cf. schéma P-3).

Schéma P-3 : Répartition des enseignants autour des deux pôles de socialisation



Ainsi prennent place au plus près du pôle de la socialisation active, d'abord les conceptions de P1, puis celles de P2, et enfin celles de P5, alors qu'à proximité du pôle de la socialisation passive, on trouve les conceptions de P3 et de P4.

Au terme de cette partie consacrée aux types de relation choisis par les enseignants d'EPS, le bilan qu'on a dressé doit être comparé à celui qu'on peut établir à partir de l'étude des situations qui, selon les mêmes enseignants, permettent la réalisation des objectifs fixés.

III.2.2. Les situations d'apprentissage de la socialisation / citoyenneté mises en oeuvre

Ce qui est étudié ici ce sont les situations que les enseignants favorisent parce qu'elles leur semblent porteuses de socialisation / formation à la citoyenneté et la façon dont ils les mettent en place. Certaines situations sont librement évoquées par les enseignants, ce qui explique le fait que cette évocation apparaît chez certains enseignants, mais pas chez d'autres.

On procédera, dans cette partie des résultats, comme précédemment, en développant d'abord séparément les situations et moyens privilégiés par chaque enseignant, lorsque ceux-ci présentent des différences justifiant une analyse séparée, avant de faire le tableau récapitulatif qui permettra de faire des comparaisons entre les enseignants. La présentation sera au contraire d'emblée synthétique s'il y a une majorité d'indicateurs communs aux enseignants.

III.2.2.1. Le choix des APS

(cf. annexe n°16, tableau n°38)

On peut d'abord faire une série de remarques générales sur le choix des APS commun à tous les enseignants. Cette communauté de choix est le résultat de concertations antérieures de la part de l'équipe, concertations évoquées ci-dessus : une organisation chronologique des activités, pour le premier trimestre, est mise en place pour répondre à certains objectifs fixés par l'équipe (préparation au cross et recrutement à l'AS). L'importance des sports

collectifs (volley-ball, rugby) par rapport aux autres activités retenues par l'équipe résulte aussi, comme le signale P4, d'un accord dans l'équipe pour des raisons autres que le simple problème de l'AS : *"Nous, on a privilégié les sports collectifs... C'est d'abord lié aux installations... On n'a pas de piste d'athlé, on a un plateau pour faire du sport co, du volley à l'intérieur, du rugby, du foot à l'extérieur. On s'est aperçu également qu'il n'y avait comme sport collectif sur la commune que le football, et aucune activité sport collectif fille. Autrement, il n'y a que des sports individuels sur l'ensemble de la commune et des communes avoisinantes, du ski, du tir à l'arc, du judo"*.

Pour conclure sur les APS choisies collectivement par l'équipe, on constate que ce n'est pas le fait qu'elles soient considérées comme socialisantes qui est à l'origine de leur choix, ni le fait qu'elles correspondent à une répartition entre les différents domaines d'action.

Cependant, même si les enseignants partagent l'idée que toutes les APS sont porteuses de socialisation, chacun justifie différemment cette valeur socialisante :

P3 et **P4** voient comme raison essentielle l'existence de règles à appliquer pour faire fonctionner l'activité. Pour P3 : *"en gym, par exemple, il faut passer à son tour, il faut accepter de mettre le matériel, de le ranger"*. Pour P4 : *"il y a toujours des tâches d'organisation et non motrices qui impliquent des relations à plusieurs"*.

P1, quant à elle, y met deux conditions, d'une part la pratique de la responsabilisation et de la non directivité : *"on peut faire de la socialisation partout... si tu responsabilises... si tu donnes des tâches à faire... si tu n'es pas directif..."*, d'autre part le travail en équipe : *"si on fait passer la notion d'équipe... on arrive à trouver un type de socialisation... en faisant de l'athlétisme... en endurance... en tennis de table... en badminton"*.

Pour **P2**, il est tautologique de vouloir introduire des valeurs socialisantes dans les activités réalisées en EPS ou de s'interroger sur leur contenu de socialisation dans la mesure où il

n'est pas possible de *"pratiquer l'EPS sans citoyenneté, sans civilité... sinon, c'est la jungle"*. En effet, selon elle : *"l'EPS, c'est une vraie ville avec le ciel, les couloirs, les trottoirs, les feux... donc on est obligé d'organiser, sinon c'est le bazar"*.

P5 exprime sensiblement la même idée en disant que les activités pratiquées en EPS ont un rôle intrinsèquement socialisant *"du fait que les gamins bougent... font parler leur corps"*.

P2 et **P5** expriment, par ailleurs, la même idée du rôle fondamental de l'enseignant dans la pratique d'une activité : *"C'est la manière dont on s'y prend qui socialise"* (P2) et *"ça dépend la façon de l'aborder"* (P5).

De plus, les enseignants ne classent pas les APS de la même manière quant à leurs valeurs socialisantes. Deux optiques apparaissent :

- Première optique : il existe une hiérarchie et ce sont les sports collectifs qui sont les plus socialisants. C'est la position de P3 selon lequel : *"les sports collectifs sont plus socialisants parce qu'ils font fonctionner ensemble"* et de P5 qui établit une hiérarchie des APS très précise des plus socialisantes aux moins socialisantes : *"Tout ce qui est sport co... Y'a pas plus riche... à cause du paramètre équipe... Après, toutes les activités fortement codifiées, GRS, gymnastique... Et après un peu moins : on prend les activités duelles, à part l'arbitre... natation, athlétisme, c'est pareil, on peut chronométrer, mais bon, ça se limite à ça"*. C'est aussi la position de P4 qui, tout en précisant que la valeur de socialisation est dans la façon de traiter l'activité, pense que *"les activités collectives font souvent resurgir plus vite les problèmes"*.

- Deuxième optique : toutes les APS se valent en pouvoir de socialisation et les sports collectifs n'ont pas à être envisagés différemment des autres APS. Ainsi, pour P1, les sports collectifs *"ne sont pas forcément plus socialisants... ils ne sont pas forcément la panacée pour la socialisation"*. P2 va même plus loin : *"En sport co, c'est plus facile de biaiser, de se mettre à l'écart..."* alors qu'en athlétisme *"si tu ne respectes plus la règle, il n'y a plus d'athlétisme"*.

On peut donc résumer les positions des enseignants dans le tableau P-16 suivant :

Tableau P-16 : Les valeurs socialisantes des APS

Indicateurs	Enseignants	P1	P2	P3	P4	P5
Il y a une hiérarchie dans la valeur socialisante des APS. Ce sont les sports collectifs qui sont les plus socialisants.				+	+	+
Toutes les APS se valent en pouvoir socialisant. Les sports collectifs n'ont pas de statut particulier à cet égard.		+	+			

En conclusion, on s'aperçoit que les sports collectifs sont l'objet d'un regard particulier, soit parce que les enseignants valorisent leur pouvoir de socialisation en disant qu'intrinsèquement ils possèdent ce pouvoir ou qu'ils sont des catalyseurs du dysfonctionnement des relations sociales dans un groupe, soit parce qu'ils refusent de se rallier à cette conception dominante en EPS et s'en expliquent.

Par ailleurs, on voit que les APS majoritairement citées appartiennent en quasi-totalité à l'ensemble des activités traditionnellement enseignées : gymnastique, athlétisme, sports collectifs (sauf la natation puisqu'il n'y a plus, depuis quelques années, les moyens d'un déplacement à la piscine). Le tennis de table et le badminton, seuls, sortent de cette liste classique. La position unanime des enseignants est de considérer ces APS traditionnelles comme socialisantes.

On peut donc dire, conformément à l'étude notionnelle faite dans la deuxième partie de ce travail de recherche, que tous les enseignants sont sur des positions "croyantes" et ne remettent pas en cause le caractère socialisant d'activités physiques dites sportives qui sont en partie liées à la notion de performance.

III.2.2.2. Les apprentissages techniques

(cf. annexe n°16, tableau n°39)

Tous les enseignants ne se prononcent pas sur la valeur socialisante des apprentissages techniques, mais ceux qui le font manifestent des différences de point de vue qui méritent d'être étudiées séparément.

P1 :

Pour elle, *"il n'y a pas de scission entre socialisation et technique"* puisqu'une technique est une règle, parmi d'autres, à appliquer : *"faire un effort d'apprentissage, c'est-à-dire se plier à cette règle commune qui est cette technique"*.

Elle conçoit l'apprentissage technique comme un enrichissement de l'individu : *"Progresser techniquement, ça veut dire quoi ? Avoir une meilleure performance... ça apporte au plan de l'individu une reconnaissance de ses progrès... sur le plan de l'épanouissement individuel, ça peut être que positif"*.

De plus, la connaissance d'une technique est un facteur d'intégration : *"D'apprendre des techniques, d'avoir la connaissance de certaines choses... au niveau de la socialisation, tu te sens plus fort, tu t'intègres mieux parmi les autres"*.

P2 :

Pour elle, la technique est un facteur d'union entre les individus : *"La technique, c'est une culture commune... un savoir commun... si on travaille tous sur le même geste, il me semble que ça unit les gens"*.

Elle participe aussi à la construction et à l'enrichissement de l'individu : *"Ça aide à progresser, à se construire petit à petit"*.

Enfin, elle permet de se comparer aux autres et donc d'appréhender les différences : *"Ça aide à se comparer... Ça peut créer des différences mais c'est socialisant aussi la différence... socialiser ce n'est pas faire entrer tout le monde dans le même moule"*.

P3 :

Pour lui, apprendre une technique, c'est se conformer à un modèle préexistant : *"c'est socialisant dans le sens où on essaie de reproduire ce que l'on voit ailleurs"*.

P4 et P5 :

Ces deux enseignants ne donnent pas de véritable réponse à la question. Le premier répond : *"je pense que, si le contexte est plus détendu, ça favorise les acquisitions, l'apprentissage"*. La seconde pense ne pas faire réellement de la technique : *"Bof, c'est pas de la technique... si on veut en parler dans ces termes-là, c'est plus de la stratégie et de la tactique"*.

Pour résumer on peut dire que, chez les trois enseignants qui expriment un point de vue clair (P1, P2 et P3), la technique est conçue majoritairement comme un élément d'union et de conformité, qu'elle soit définie comme une règle à appliquer (P1), comme une culture commune (P2 et P3) ou comme un élément d'intégration (P1).

Chez P1 et P2, il y a cependant une autre vision qui est développée complémentirement : la technique est envisagée comme une construction de soi dans l'absolu ou par différenciation / comparaison par rapport aux autres.

Le tableau P-17 ci-dessous reprend ces différents indicateurs relatifs aux apprentissages techniques en explicitant la conception de la socialisation qui les sous-tend.

Tableau P-17 : Les valeurs socialisantes des apprentissages techniques

		Enseignants	P1	P2	P3	P4	P5
Indicateurs							
Socialisation passive conformité / reproduction	Des règles à appliquer		+				
	Une culture commune à reproduire à l'identique			+	+		
	Un élément d'intégration		+				
Socialisation active construction de soi	Une valorisation de soi, un épanouissement individuel		+	+			
	Une différenciation / comparaison avec autrui			+			

Les apprentissages techniques sont majoritairement considérés comme des outils destinés à se conformer à des modèles et à les reproduire, donc relevant de la socialisation passive : on retrouve au moins un des indicateurs de cette conception chez chacun des enseignants P1, P2, P3.

Parallèlement, P1 et P2 présentent les apprentissages techniques comme un moyen d'individualisation et de différenciation, ce qui relève d'une conception active de la socialisation. En s'y référant, P1 et P2 sont fidèles aux conceptions qu'elles ont exprimées avant (cf. III.2.1.).

III.2.2.3. Le débat

(cf. annexe n°16, tableau n°40)

Le débat avec les élèves est reconnu par tous comme une pratique favorisant la socialisation / citoyenneté mais celle-ci n'étant pas la même chez tous les enseignants, on analysera les diverses utilisations qu'ils en font avant de faire la synthèse.

P1 :

Elle utilise essentiellement le débat en tant que professeur principal pour régler les problèmes de la classe, conformément à ses convictions profondes : *"Nous, les profs de gym, on a une situation privilégiée par rapport à ça... on est considéré comme des médiateurs, des confidents... nous, les gamins, on les voit vivre comme ils sont... on est*

sensibilisé dans notre formation... et les stages que j'ai faits sur l'adolescence, ça m'a vachement aidée".

Mais la pratique du débat dans le cours est limitée par manque de temps : *"Il faudrait avoir beaucoup de temps parce qu'ils ne sont pas habitués à communiquer avec les profs, les gamins".*

P2 :

Elle utilise souvent le débat collectif à propos des situations mises en place mais invoque deux arguments pour expliquer le fait qu'il n'est pas systématique : le manque de temps et l'investissement qu'une telle pratique nécessite de la part de l'enseignant. *"On va souvent d'une situation à l'autre",* dit-elle, *"en posant des questions, en répondant collectivement si on peut... Ça dure pas longtemps... Mais toujours, non... si j'avais la pêche, c'est vrai que je ferais tout le temps comme ça... Mais il faut donner pendant une demi-journée".*

P3 :

Comme P1, il pratique le débat dans le cadre de sa responsabilité de professeur principal : *"On prend une heure pour discuter des problèmes de la classe... (pour que) chacun s'exprime, chacun accepte d'écouter les autres, de demander la parole avant de parler... Ça aussi, ça fait partie de la socialisation".*

Dans le cadre plus spécifique de l'EPS, la discussion sert *"quand il y a un problème de relation dans la classe"* ou pour *"expliquer la façon dont on évalue"*, mais plus rarement sur le choix des activités.

Par contre, il y a des secteurs où la discussion n'est pas admise : *"Je ne tolère pas qu'on discute quand on est sur un cycle de travail... ça leur arrive de vouloir des choses... ça je ne veux pas".*

P4 :

Pour lui la discussion a lieu en fin cycle pour faire le bilan de l'activité, mais *"il ne faut pas que ça dure trop longtemps"* car *"ils n'ont pas des capacités d'attention qui sont tellement grandes"*.

P5 :

Son cas est particulier. En effet, dans le cadre du mémoire professionnel qu'elle doit rendre à l'IUFM, elle a choisi d'étudier les relations de débat professeur / élèves. Il n'est donc pas surprenant de constater, dans ses propos, un développement plus approfondi sur cet aspect-là de l'enseignement : *"J'ai toujours concertation au début et à la fin, on échange tout le temps... ça rejoint la socialisation puisque chacun a pris la parole... Au niveau social, c'est super riche"*.

Mais elle mentionne la difficulté de généraliser cette pratique : *"Je l'ai fait pour le mémoire... j'ai envie de le faire plus pour moi, mais c'est vrai qu'on perd... enfin on passe un temps fou"*.

Ainsi, trois types de pratique du débat apparaissent :

- premier type de pratique : le débat est un moyen de médiation dans les problèmes relationnels d'une classe, secteur où l'enseignant d'EPS a une situation privilégiée (P1 et P3) ;
- deuxième type de pratique : le débat est un outil pédagogique pour analyser la situation et faire un bilan d'activité (P2 et P4) ;
- troisième type de pratique : le débat est un outil de socialisation très riche puisque cela met en place *"un type de relation démocratique avec les élèves"* (P5), type de relation qui s'inscrit dans une formation à la citoyenneté.

Le tableau P-18 ci-dessous montre le type de pratique du débat retenu par chaque enseignant.

Tableau P-18 : Les types de pratique du débat

Indicateurs	Enseignants	P1	P2	P3	P4	P5
Outil de médiation relationnelle		+		+		
Outil d'analyse et de bilan			+		+	
Outil d'initiation à la démocratie						+

On constate le sous-emploi généralisé du débat par le noyau de l'équipe (P1, P2, P3, P4). Le débat n'est, en effet, pas mis en pratique systématiquement comme outil de socialisation / citoyenneté, mais sert conjoncturellement à gérer les relations ou à faciliter le déroulement pédagogique. L'exception que constitue P5 vient de son projet de recherche personnel.

L'argument toujours invoqué est celui du manque de temps, mais on objecte aussi le fait que le débat demande une grande mobilisation de l'enseignant et une grande attention de la part de l'élève, l'une et l'autre situation ne pouvant se prolonger ou se répéter.

III.2.2.4. L'évaluation

(cf. annexe n°16, tableau n°41)

Les pratiques d'évaluation relatives à la socialisation / citoyenneté présentent une grande homogénéité. On présentera donc directement une synthèse des positions adoptées. Les ressemblances des quatre titulaires portent sur les modalités et le contenu de l'évaluation.

L'auto et la co-évaluation sont régulièrement pratiquées, en gym surtout, mais parfois aussi dans les activités duelles. P2 qui est à l'origine des grilles d'évaluation en gymnastique dit par exemple : *"Ils s'évaluent eux-mêmes en gym souvent... l'activité s'y prête mieux. Pourquoi la gym ? Peut être parce qu'on est plus au point sur la manière d'évaluer, sur les critères"*.

En sports collectifs, *"on met une note collective pour le fonctionnement de l'équipe... une partie de la note seulement"* (P3).

Le comportement de l'élève (participation, respect du règlement interne à l'EPS, etc.) est pris en compte dans la note. C'est une survivance des grilles d'évaluation de l'"attitude/participation" (cf. annexe n°10). P4 explique que, *"quand certains ne se plient vraiment pas aux règles, c'est-à-dire les retards, les tenues, l'attitude, le non respect des consignes de sécurité par exemple, on intervient sur la note... lorsqu'on fait trois ou quatre remarques au même élève et qu'il n'y a pas d'amélioration du comportement, de progression... on met des croix ; tant de croix, ça enlève un point sur la moyenne... C'est pas pour les évaluer vraiment... (mais) pour les faire réagir... pour leur montrer qu'il n'y a pas que le fait de sauter 1m50 en hauteur pour avoir 20... maintenant, l'élève qui oublie sa tenue une fois de temps en temps !... Mais celui qui l'oublie quatre ou cinq fois, il faut lui faire sentir qu'il y a un problème"*.

Tous quatre imposent les critères d'évaluation *"...pour gagner du temps"* (P3), ce qu'ils regrettent, ainsi que le fait de ne pas pouvoir faire plus d'auto et de co-évaluation. C'est P2 qui manifeste le plus d'insatisfaction par rapport à ce manque d'implication des élèves dans l'évaluation : *"C'est moi qui donne les critères... je n'en discute pas avec eux et je le regrette. Je voudrais faire faire plus d'évaluation par les élèves, mais ça demande tellement de temps et d'investissement que je le fais souvent moi toute seule"*.

Une dernière ressemblance est le contenu de l'évaluation qui porte majoritairement sur la notion de performance, ce que constate avec regret P2 : *"On n'est pas au point là-dessus. Quand t'as fait plein de cases, comment tu les convertis en notes ? Sur les papiers, j'ai essayé plein de trucs, mais j'ai pas encore trouvé des choses qui marchent vraiment. Alors, souvent on en reste à évaluer la performance de l'individu ou de l'équipe, majorée ou minorée selon l'investissement, le comportement, le respect du règlement. Ça reste des choses très bateau et déjà très difficiles à mettre en oeuvre"*.

Il reste que, même si des enseignants adoptent la même pratique évaluative, certains donnent des optiques différentes à celle-ci :

- P4, satisfait par la co-évaluation, l'utilise pour trois raisons : *"J'utilise la co-évaluation parce que ça facilite mon travail mais aussi quand même dans cet objectif de socialisation... il y a aussi l'objectif de connaissance de l'activité qui n'est pas négligeable"*.
- P2 exprime son insatisfaction devant leurs pratiques qu'elle ne trouve pas assez formatives pour l'élève : *"Je voudrais savoir ce qu'on pourrait faire de mieux sur l'évaluation... savoir comment on pourrait faire pour les noter autrement"*.

P5 est la seule qui, d'une part discute des critères d'évaluation avec ses élèves, ce qui va dans le sens de sa recherche personnelle sur le débat professeur / élèves. D'autre part, elle ne respecte pas les grilles de notation communes (*"En gym, par exemple, je ne l'ai pas fait... il y a de telles différences de niveau ! Je vais plus les noter sur le comportement général, sur l'investissement, si c'est fait plus ou moins correctement, sérieusement, sur leurs progrès"*).

Enfin, elle n'a pas le système de majoration / minoration de la note en fonction du comportement et constate son isolement quant à cette pratique des autres collègues : *"Ils marquent chaque fois qu'un élève n'a pas son jogging, ses chaussures, mâche un chewing-gum, n'a pas ses cheveux attachés pour les filles... au bout de tant de fois, ils enlèvent un point... c'est des règles qui ont été établies auparavant... et ces règles-là, tous les enseignants les ont. Moi, je n'ai pas insisté là-dessus... Je pense que c'est une question de valeurs"*.

Pour catégoriser les pratiques évaluatives des enseignants par rapport à l'objectif de socialisation / citoyenneté, on a utilisé le triple questionnement suivant :

- évaluation par qui ? L'enseignant ou l'élève : selon la personne qui évalue, la socialisation / citoyenneté visée est différente ;

- évaluation de quoi ? D'une performance individuelle, d'un niveau d'habilité, d'un comportement de (in)civilité, d'une performance collective ;
- évaluation à partir de quoi ? De critères (barèmes, règlement ou grilles de comportements) imposés par le(s) enseignant(s) ou de critères construits par les élèves.

On a représenté ces différentes catégories dans le tableau P-19 ci-dessous. Se trouvent ainsi résumés les systèmes d'évaluation communs aux titulaires de l'équipe et ceux de la jeune collègue dissidente, P5.

Tableau P-19 : Les types d'évaluation

Evaluation par ?	Evaluation de ?	Enseignants Evaluation à partir de ?	P1	P2	P3	P4	P5
l'enseignant	performances	barèmes donnés par lui ou par l'équipe d'EPS	+	+	+	+	
l'enseignant	comportements individuels	un règlement intérieur donné par lui ou l'équipe d'EPS	+	+	+	+	
l'enseignant	comportement collectif de jeu	une décision prise par l'équipe	+	+	+	+	
les élèves	habiletés motrices	grilles données par l'enseignant ou par l'équipe	+	+	+	+	
l'enseignant	investissement et des progrès	performances de départ					+

On peut interpréter les indicateurs inscrits dans le tableau par rapport aux objectifs de socialisation. Le système d'évaluation commun à P1, P2, P3 et P4 relève majoritairement de la socialisation de conformité. En effet :

- la colonne de gauche montre que la majorité des évaluations sont faites par l'enseignant. Une seule est effectuée par l'élève sous la forme d'une co- ou auto-évaluation. Cette dernière est la seule susceptible d'être rattachée à une conception plus active de la socialisation de l'individu par lui-même. De plus elle est limitée à certaines activités (gymnastique et sports duels) et avec des grilles précises d'évaluation ;
- la colonne du milieu présente deux indicateurs (les performances et les habiletés motrices) qui se situent dans une perspective technique laquelle ne contredit pas cette orientation "croyante" déjà observée dans la rubrique relative au choix des APS. Les deux autres

indicateurs (l'évaluation des comportements individuels et du comportement collectif de jeu) sont des traits typiques de la socialisation de respect, donc de la socialisation classique ;

- la colonne de droite montre, là encore, que les outils et donc les critères d'évaluation (barèmes, grille de comportements, etc.) sont imposés par l'enseignant ou l'équipe.

Cette faible participation active de l'élève dans cette évaluation et le fait que celle-ci soit de l'ordre du constat, de l'appréciation (pour les comportements individuels ou collectifs) ou de la certification (pour les performances et les habiletés motrices), mais jamais suffisamment formative, provoque en P2 ce sentiment d'insatisfaction. Le caractère passif pour l'élève d'une évaluation de constat, de certification ou d'appréciation ne peut satisfaire cette enseignante qui, par ailleurs, a manifesté à plusieurs reprises son attachement à une socialisation d'auto-construction de l'individu.

L'évaluation très empirique de P5, avec son refus d'une évaluation de type bilan ou sanction, semble aller dans le sens de l'évaluation formative préconisée par sa conseillère pédagogique P2.

III.2.2.5. L'arbitrage

(cf. annexe n°16, tableau n°42)

Il faut préalablement remarquer que cette situation ne faisait pas partie des situations envisagées *a priori* par le modèle d'analyse et ne faisait donc pas l'objet d'une question lors de l'enquête. Or, tous les enseignants évoquent la situation d'arbitrage comme situation d'apprentissage du respect des règles et de la décision prise conformément à ces règles.

L'arbitrage par les élèves est utilisé par P1 parce que, *"dans l'arbitrage, tu trouves le respect des règles et du jugement de l'arbitre"*, ce qui est formateur *"surtout si l'arbitre c'est le copain"*.

Mais il pose problème à P2 parce que, parmi les élèves, *"il y en a qui en sont complètement incapables... d'une manière générale, au bout de trois minutes, l'attention, elle ne se voit plus"*, à P3 parce que l'arbitre-élève *"est souvent un bouc-émissaire"* et à P4 pour qui *"l'arbitrage, c'est toujours un problème quand c'est les gamins qui le font... ça conteste sans arrêt, sauf en AS"*.

Tous se rejoignent pour privilégier l'auto-arbitrage que P2 définit de la façon suivante : *"chacun reconnaît sa faute, s'arrête et donne la balle à l'autre"*. Cet auto-arbitrage est considéré comme :

- plus efficace par P2 (*"je trouve que les résultats sont bien plus probants quand ils s'auto-arbitrent"*) et P4 (*"en auto-arbitrage, ça fonctionne plutôt mieux"*) ;
- plus formateur par P1 (*"ça apporte un plus au niveau de l'autonomie"*) et P3 (*"c'est plus intéressant, c'est plus formateur... s'ils veulent que ça fonctionne, il faut que chacun fasse un effort et respecte les règles"*).

La position de P5 par rapport à ce consensus est, une fois de plus, marginalisée. Elle utilise l'arbitrage en tant qu'apprentissage de rôles (*"l'arbitrage, je l'intègre dans l'apprentissage des rôles... ils passent chacun arbitre, chronométreur, marqueur, observateur"*).

Les différents indicateurs qui viennent d'être énumérés ainsi que les choix des enseignants sont synthétisés dans le tableau P-20 ci-dessous.

Tableau P-20 : La situation d'arbitrage

Indicateurs		Enseignants	P1	P2	P3	P4	P5
L'arbitrage par un élève permet l'apprentissage :	du respect de la décision		+	-	-		
	de compétences			-			
	des rôles						+
L'auto-arbitrage est :	plus efficace			+		+	
	plus formateur		+		+		

Les indicateurs retenus par les enseignants sont orientés à la fois sur le pôle de l'efficacité de l'arbitrage c'est-à-dire du respect des règles (P1 : respect de la décision, P2 et P4 : auto-arbitrage plus efficace) et à la fois sur le pôle de sa valeur formative (P1 et P3 : auto-arbitrage plus formateur, P5 : arbitrage = apprentissage de rôles).

III.2.2.6. Les variables à prendre en compte

(cf. annexe n°16, tableau n°43)

A la question de savoir si des éléments influencent le contenu et les modalités de la socialisation, les enseignants évoquent les variables du milieu social, de l'âge et celle du sexe liée à l'âge. Des exemples différents sont donnés par chacun d'eux pour illustrer leur réponse.

- Le milieu social

Il est tout naturellement évoqué par les enseignants titulaires qui ont tous connu d'autres milieux, beaucoup plus difficiles que celui du collège P. Seule P5 s'abstient d'en parler du fait sans doute de son peu d'expérience des établissements scolaires.

Le premier constat, développé ici par P1, est qu'il y a des établissements où on ne peut pas faire certaines activités : *"Si tu tombes sur des gosses, style collège V.O., de toute façon si tu leur donnes pas déjà un ballon au départ... y'a des élèves avec qui tu ne peux pas faire certaines activités. Ils ont une représentation du sport qui est telle que tu ne peux pas faire passer certaines activités"*.

Le deuxième constat, c'est que la même activité pratiquée dans des milieux différents ne donnent pas les mêmes résultats au niveau de la socialisation, ce qu'illustrent P1 et P4 : *"Des activités qui socialisent, quels que soient les élèves, non ! Pour les gosses d'ici, oui ! Mais ça dépend de l'établissement et du milieu que tu draines... tu peux pas le dire pour n'importe quel gamin"* (P1) ; *"Si le contexte social est plus favorable, plus détendu, ça favorise toutes les acquisitions, l'apprentissage, l'écoute des consignes, la socialisation"* (P4).

- L'âge

Il est mentionné par les quatre enseignants titulaires qui suivent implicitement les anciennes grilles d'évaluation de "l'attitude / participation". P4 l'évoque explicitement : *"Nos grilles d'évaluation, quand on les a faites, on les a différenciées en fonction des cycles... en 6ème/5ème, c'est plus axé contre l'individualisme alors qu'en 4ème/3ème on est plus sur l'autonomie"*.

Chez P1, la variable de l'âge est aussi donnée pour illustrer les relations entre mixité et socialisation : l'apprentissage de la différence de l'autre sur le plan sexuel n'est pas, selon elle, résolu par la mixité des classes. Cet apprentissage est lié à l'âge, donc au développement de la sexualité. Vouloir anticiper sur cet apprentissage par la mixité ne sert à rien puisque finalement cette acceptation / recherche de "l'autre sexuel" vient tout naturellement à l'adolescence. C'est ce qu'elle exprime dans les lignes qui suivent : *"Quoi qu'il arrive, que tu les mixtes ou que tu les mixtes pas, ils ont leur période de différenciation des sexes, les gamins... donc je vois pas bien l'intérêt de les regrouper artificiellement en gym pour dire "je vais faire de la socialisation"*. L'ensemble des collègues s'est rallié à une organisation en démixité, sauf en 6ème mais pour des raisons qui sont, on l'a vu, purement stratégiques.

La position de P5 est différente puisqu'elle ne conçoit pas que l'âge puisse intervenir dans les objectifs fixés : *"Pour moi, les objectifs restent les mêmes quel que soit le niveau de*

classe... y a que le contenu des rôles qui se complexifie par exemple chez les 4ème/3ème". De même cette variable ne doit pas influencer l'organisation mixte ou non mixte des classes : *"La démixité, je trouve que ce n'est pas un bien... alors que justement on lutte pour qu'il n'y ait plus cette mentalité, cette différenciation"*.

Le tableau P-21 ci-dessous représente les éléments qui, selon les enseignants, interviennent sur le contenu et les modalités de la socialisation.

Tableau P-21 : Les variables à prendre en compte

Enseignants Indicateurs	P1	P2	P3	P4	P5
Le contexte social	+	+	+	+	
L'âge	+	+	+	+	-
Le sexe	+				-

Le tableau montre la convergence de vues des quatre enseignants du noyau. En ce qui concerne la variable du contexte social, la parenté de leurs propos vient, on l'a vu de leur parenté de parcours professionnel. En ce qui concerne la variable de l'âge, que ce soit pour les grilles d'évaluation ou pour la décision de démixter à partir de la 5ème, cette convergence est le produit d'une concertation mentionnée antérieurement (cf. II.3.8.).

La stagiaire P5 qui n'a pas eu le même parcours professionnel et n'a pas participé aux décisions antérieures ne souscrit pas aux mêmes points de vue.

III.2.2.7. L'association sportive

(cf. annexe n°16, tableau n°44)

C'est une activité *"qui fonctionne bien ici... il y a plus de 25% de licenciés"* (P3). Pour tous les enseignants, l'AS est une situation d'enseignement très riche sur le plan de la socialisation. Les accords sont nombreux entre les membres de l'équipe-noyau.

Tout d'abord, le consensus porte sur l'organisation de l'AS, et les répercussions qu'elle entraîne sur l'EPS.

Ils sont d'accord entre eux, on l'a vu, pour que les activités enseignées au premier trimestre servent à *"recruter les gosses pour le mercredi après-midi"* (P1).

Ils sont aussi d'accord pour limiter le nombre des activités de l'AS au rugby et au volley-ball, *"parce qu'(ils) préfère(nt) la qualité à la quantité"*, idée que P2 développe ainsi : *"Nous, on pense que si on est deux sur une activité on la cerne mieux, on encadre mieux les gamins, quitte à réduire les activités. Nous on est d'accord, on pense qu'il ne faut pas s'éparpiller si on veut être performant. Il faut savoir ce qu'on veut, si on veut faire du sport"*. D'autre part pour P1, *"c'est pas parce qu'on fait du sport de masse qu'on socialise... un prof qui va prendre beaucoup de gamins en AS... qui va les traîner sur une année, je ne sais pas si les gamins, au bout du compte, ils vont être socialisés"*.

Le Principal n'est pas d'accord avec cette politique mais, fidèle à sa philosophie du *"laisser-faire"*, ne s'y est pas opposé. Sa position est la suivante : *"Par rapport au fonctionnement de l'AS... il m'est arrivé d'avoir l'impression de ne pas offrir le maximum aux élèves qui voudraient venir le mercredi pour faire l'apprentissage d'un sport, d'être coincé un peu par le fait que leurs profs leur proposent toujours les mêmes choses. C'est le cas ici, deux hommes qui font du rugby et deux femmes qui font du volley, point final. J'aurais préféré qu'il y en ait une qui fasse du basket et un autre du hand plutôt que de faire que du volley et du rugby"*.

Ensuite, pour les quatre enseignants du noyau, le consensus porte sur le rôle socialisant de l'AS qui est porteuse des mêmes valeurs que l'EPS, comme le dit P4 : *"En AS, on a les mêmes objectifs... si les règles sont différentes, il y a quand même des règles, la logique est la même"*, lesquelles valeurs apportent un supplément que signale P1 : *"Je vois les grandes que j'ai depuis quatre ans, elles sont différentes des élèves des classes... elles ont un comportement différent, elles ont appris autre chose"*.

Les enseignants s'accordent aussi pour reconnaître à l'AS des valeurs socialisantes spécifiques dont certaines concernent l'aspect pédagogique de la relation professeur / élèves et d'autres la seule sphère de l'élève.

Les atouts spécifiques de l'AS pour la relation professeur / élèves sont les suivants :

- les rapports professeurs / élèves étant moins hiérarchiques favorisent d'autres types de relations pédagogiques : *"C'est plus copain à l'AS, c'est d'autres rapports... d'ailleurs à l'AS, c'est drôle, il y a des enfants qui te tutoient... je ne tolère pas, mais c'est pas grave... donc il y a une représentation hiérarchique"* (P2) ; *"Les relations avec les élèves, elles sont beaucoup plus détendues"*(P3) ; *"On est déjà moins dans le milieu scolaire... le contact est plus facile avec les élèves... on est moins pressé, on les connaît mieux aussi... on discute avant, on discute après"* (P4) ;
- le groupe des élèves de l'AS a, en EPS, un effet positif sur le reste de la classe comme le remarquent P2 et P3 : *"L'AS, je trouve que ça reste une dynamique, ça reste quelque chose qui me mobilise, qui m'aide dans les cours... c'est un vase communicant, l'AS"* (P2) ; *"Souvent, les élèves de l'AS sont des éléments moteurs... pour mobiliser la classe"* (P3).

Les atouts spécifiques de l'AS pour la formation de l'élève sont les suivants :

- l'AS élargit la connaissance d'autrui puisqu'elle met en contact des élèves de milieux sociaux différents comme le signalent P1, P2 et P3 : *"L'AS, ça permet déjà à des gamins de classes différentes de se rencontrer"* (P1) ; *"Ici, les gamins sont très feutrés, protégés et je trouve que l'AS, ça leur fait du bien parce qu'ils côtoient des gamins des milieux différents, donc c'est un plus"* (P2) ; *"On peut même aller jusqu'au problème du racisme en AS, qu'on ne rencontre pas en cours ici parce qu'on a peu d'élèves étrangers... par contre si on va jouer au collège V..."* (P3) ;
- l'AS favorise l'autonomie et la responsabilisation de l'élève. Cet aspect est mentionné par P3 et P4 : *"On leur donne un peu plus d'autonomie en AS... il faut qu'ils apprennent à arbitrer... à gérer leur échauffement... parce que, souvent, en AS, on n'est pas très disponible, on doit s'occuper de l'organisation... donc souvent*

nos élèves sont livrés à eux-mêmes, donc il faut qu'ils se prennent plus en main" (P3) ; *"On donne plus de responsabilité d'organisation aux élèves que durant un cours... certains sont responsables du matériel, d'autres ramassent les maillots, d'autres s'occupent de la pharmacie"* (P4) ;

- l'AS exige plus d'efforts et d'implication dans l'activité puisqu'on *"travaille sur la performance"* (P2), si bien que comme le note P1 : *"C'est pas évident, faut que les gamins, ils en veuillent, y'en a qui arrêtent en cours de route"*.

P5 est la seule à faire référence à un rôle différent de socialisation : un des aspects positifs de l'AS réside, selon elle, dans l'apprentissage de la hiérarchie sportive, des différents secteurs de responsabilité et des instances organisatrices. *"Il y a, dit-elle, dans l'aspect officiel, un rôle important au niveau de la socialisation dans le sens où il y a différents niveaux, différentes fonctions à respecter"*. Mais elle constate que *"c'est pas ce que l'on fait, au collège, ici, on n'insiste pas là-dessus... on forme des joueurs, ça s'arrête là"*. Cette conception la marginalise par rapport aux autres enseignants.

Le tableau P-22 ci-dessous synthétise les commentaires faits sur les enseignants au sujet de la contribution de l'AS à la socialisation.

Tableau P-22 : Contribution de l'AS à la socialisation

Indicateurs		Enseignants	P1	P2	P3	P4	P5
Socialisation identique à l'EPS			+	+	+	+	
Socialisation spécifique à l'AS	Relations professeur / élèves différentes			+	+	+	
	Formation d'un groupe dynamisant la classe			+	+		
	Découverte d'autres milieux sociaux		+	+	+		
	Plus d'autonomie et de responsabilisation				+	+	
	Plus grande exigence d'efforts, d'implication		+	+			
	Familiarisation avec la notion de hiérarchie sportive						+

Ce tableau fait apparaître la convergence des conceptions de P1, P2, P3 et P4 sur l'AS. Certes, la façon d'exprimer les spécificités de l'AS en matière de socialisation n'est pas tout à fait la même d'un enseignant à l'autre. Mais cela ne remet pas en cause leur unanimité de convictions : pour eux, l'AS est un fort pôle de socialisation, complémentaire de l'EPS, avec des atouts supplémentaires par rapport à cette dernière.

Ils manifestent donc, une nouvelle fois, une position résolument "croyante", déjà mentionnée au sujet du choix des APS, vis-à-vis d'activités qui valorisent la réussite, la performance et qui ne peuvent concerner qu'un sous-ensemble très motivé d'élèves volontaires.

La stagiaire P5 se distingue, là encore, des autres par le caractère isolé de sa prise de position.

III.2.2.8. Le sport

(cf. annexe n°16, tableau n°45)

Les enseignants de l'équipe expriment des points de vue très comparables sur les rapports entre sport et socialisation / citoyenneté, que ce soit sur les aspects positifs du sport ou ses aspects négatifs.

- Les aspects positifs

Tous expriment en priorité les aspects positifs du sport qui est *"un moyen très important pour socialiser"* (P4), *"parce que, c'est une micro-société, le sport... dans la socialisation, ça remplit tout"* (P5). La preuve en est, selon P1, que *"les élèves qui sont arrivées à un bon niveau, qui sont championnes d'académie, ce sont des élèves qui sont bien dans leur peau, bien intégrées socialement... le sport de compétition ne nuit pas à la socialisation, au contraire"*.

Les principales valeurs de socialisation du sport explicitées par les enseignants sont les suivantes :

- le sport apprend à se gérer psychologiquement, *"à s'éprouver dans la réussite et dans l'échec"* (P2) car *"les gamins sont obligés d'accepter qu'il y ait des bons, des mauvais"* (P1) ;
- le sport *"donne du tonus physique et du tonus moral"* (P2), en permettant de *"progresser par rapport à soi-même"* (P3). P2 considère qu'*"être socialisé, c'est être dynamique... on ne peut pas être socialisé si on est complètement apathique, sans l'envie de vaincre"* ;
- le sport donne du plaisir et permet de s'épanouir. Selon P1 *"chacun peut y trouver son compte"*, quant à P2 elle veut *"communiquer la joie qu'(elle a) eue, qu'(elle) prend à pratiquer l'activité sport"* et pour P3, il faut *"leur faire comprendre... le plaisir de faire l'activité, de faire à plusieurs... des choses comme ça"*.

On trouve chez P5, là encore de façon isolée par rapport à ses collègues, l'idée que le sport *"permet de se situer dans la société... de savoir... quel maillon on occupe dans cette chaîne-là... de se situer dans une hiérarchie, une fédération qui elle-même est régie"*. Cela rejoint l'idée, récurrente chez elle, de l'apprentissage des rôles et de l'apprentissage de la socialisation "verticale" (respectueuse de la hiérarchie), déjà vue au sujet de l'AS.

- Les aspects négatifs

Ceux-ci sont mis au compte d'un dysfonctionnement et non de vices inhérents à ces activités. C'est l'avis exprimé par P1 : *"Ça dévie sur des choses qui n'ont rien à voir avec le sport, style l'argent, style les médias, la grosse tête, la télévision, des choses comme ça"* ; par P2 : *"C'est vrai que le sport de haut niveau ne donne pas une belle image de la socialisation... c'est toujours pareil, les excès prouvent le contraire"* ; également par P5 qui voit dans le sport *"une réplique de ce qui se passe dans la société... ça rejoint les valeurs intrinsèques à chacun"*. Quant à P3 et P5, ils essaient, pendant leurs cours, de redresser les idées fausses. P3 *"en parle quelquefois avec ses élèves... (pour) dire que c'est une déformation, que c'est le professionnalisme, l'argent... que le sport ce n'est pas que ça... (pour) corriger cette image"*. Quant à P4, il essaie *"d'éveiller leur esprit critique..."*

(de) les provoquer un peu... quand ils véhiculent les images tellement stéréotypées" et de montrer que la logique de spectacle qui prévaut actuellement "à la limite... va changer la logique du jeu" et qu'il est préférable de "garder la logique qui permet d'avoir le plus d'objectifs sociaux ou moteurs".

Le tableau P-23 ci-dessous résume l'ensemble des jugements formulés par les enseignants sur les aspects positifs et négatifs du sport ainsi que les principales caractéristiques de sa valeur socialisante.

Tableau P-23 : Les valeurs socialisantes du sport

Indicateurs		Enseignants	P1	P2	P3	P4	P5
Le sport est un moyen de socialisation très important	Il apprend à gérer l'échec et la réussite		+	+			
	Il donne du tonus moral et physique			+	+	+	
	Il donne plaisir et épanouissement		+	+	+		
	Il permet de se situer dans la société						+
Les aspects négatifs sont dus à des déviations, et ne sont pas inhérents au sport			+	+	+	+	+

L'accord des enseignants est total pour réhabiliter le sport et sa valeur socialisante. Ceci confirme ce qui est déjà apparu à travers d'autres indicateurs : les cinq enseignants ont une même sensibilité pro-sportive. Leur discours "croyant" s'affiche d'abord dans leur grande foi en la valeur socialisante du sport, mais aussi dans l'importance attachée aux acquis et bienfaits touchant l'individu, ce que dénotent des termes comme "échec", "réussite", "tonus", "plaisir" et "épanouissement" et ce qui, d'ailleurs, ne va pas sans un certain élitisme. Seule la perspective adoptée par P5 témoigne d'une vision plus "sociétale", donc plus communautaire.

III.2.2.9. Les modifications par rapport aux pratiques antérieures

(cf. annexe n°16, tableau n°46)

Il a paru intéressant de consacrer quelques lignes à ce bilan formulé spontanément par trois des enseignants de l'équipe-noyau, à la fin de l'entretien sur le choix des contenus d'enseignement.

P1, P2 et P3 considèrent que l'existence d'objectifs de socialisation dans leur équipe a quelque peu modifié leur pratique.

P1 :

Pour elle, c'est à la fois le contenu de l'enseignement qui a changé (*"Mon enseignement a vachement évolué... mes cours sont moins axés sur l'apprentissage des techniques que sur le plaisir, l'épanouissement des élèves"*) et aussi la forme puisqu'elle a complètement remis en cause ses anciennes pratiques directives : *"Ma pratique s'est énormément modifiée en tenant compte de ces objectifs... parce que j'ai rencontré des collègues qui m'ont appris qu'on pouvait enseigner de manière différente... Moi, j'avais que des modèles hyper directifs et je pensais qu'il n'y avait que comme ça qu'on pouvait enseigner"*.

P2 :

Elle observe que sa pratique a changé au niveau du contenu qui vise plus le qualitatif que le quantitatif et notamment tout ce qui relève du comportement : *"Si je compare la manière dont j'enseignais avant et comment j'ai évolué maintenant, ouais, c'est sûr qu'il y a des modifications. Avant, pour moi, les élèves c'était un entonnoir, et puis on déversait son savoir, pourvu que ça marche bien, pourvu qu'il n'y ait pas de problème. Maintenant je suis plus sur la formation de l'individu. J'essaie de voir l'individu large... on voit les gamins différemment, moins par le résultat et plus par le comportement"*. Mais, bien que cette recentration porte sur l'aspect comportemental des élèves, elle ne le corrèle ni nécessairement ni complètement aux objectifs de socialisation : *"A quoi, c'est lié ? A*

l'objectif de socialisation ? Peut être, je ne sais pas. Peut-être le travail en binôme avec P1... Peut-être aussi parce que j'ai une fille et qu'à partir de là, on voit les gamins différemment".

P3 :

Même s'il pense qu'il *"est difficile de changer de style"*, il constate que sa façon d'enseigner a changé : *"avant, on était plus directif... maintenant on donne beaucoup d'autonomie aux élèves... c'est des choses dont on se souciait moins il y a quelques années, enfin moi personnellement"*.

Le tableau P-24 ci-dessous reprend les deux aspects du changement constaté : celui dans la forme et celui dans le contenu de la pratique enseignante.

Tableau P-24 : Modifications par rapport aux pratiques antérieures

Indicateurs	Enseignants				
	P1	P2	P3	P4	P5
La forme de l'enseignement	+		+/-		
Le contenu de l'enseignement	+	+			

Ce bilan effectué (par P1, P2 et P3) ou non effectué (par P4) - on mettra le cas de P5 à part -, est intéressant car il permet de tirer des conclusions plus fines sur le degré de conviction et/ou d'application de chacun des acteurs relativement aux objectifs de socialisation / citoyenneté.

III.2.3. Synthèse sur la mise en œuvre des objectifs de socialisation / citoyenneté

On fera ici une synthèse qui associe les conclusions déjà faites sur les types de relations mis en œuvre et celles qu'il convient de faire au terme de l'étude des situations d'apprentissage mises en œuvre.

On peut regrouper les conclusions sous trois rubriques : l'existence de situations d'apprentissages objectivement identiques, l'existence de sous-groupes idéologiques et l'existence d'une certaine communauté idéologique dans l'analyse des contenus mis en œuvre.

III.2.3.1. L'existence de situations d'apprentissages objectivement identiques

Si on compare les situations d'apprentissage mises en œuvre par les enseignants, on constate qu'elles sont identiques . On citera celles qui sont systématiquement citées par tous les enseignants, sauf parfois par P5 qui, on l'a vu, a une certaine extériorité par rapport à l'équipe :

- la mise en place des mêmes APS dites de polyvalence (sports collectifs, athlétisme, gymnastique) ainsi que tennis de table et badminton ;
- l'utilisation de systèmes d'évaluation dont les caractéristiques sont communes :
 - * une auto- et une co-évaluation entre élèves sont faites à partir de grilles établies par P2 en gymnastique et dans les sports de raquette ;
 - * en sports collectifs, une partie de la note est réservée à une note collective de fonctionnement de l'équipe ;
 - * l'attitude et la participation des élèves sont prises en compte de façon non formalisée par un système de majoration-minoration de la note ;
 - * les critères d'évaluation sont imposés par les enseignants ;
 - * l'évaluation est majoritairement une évaluation des performances ;
- le recours à l'auto-arbitrage plutôt qu'à l'arbitrage par les élèves ;
- le recours à l'auto-échauffement ;
- l'utilisation des mêmes règles de vie internes à l'EPS (cheveux longs attachés, chewing-gum interdit, tenue de sport obligatoire, etc.) ;
- la prise en charge du matériel (installation et rangement) par les élèves.

Ces situations identiques mises en place par les enseignants relèvent de trois types d'indicateurs. Ceux-ci correspondent aux trois thèmes de socialisation inscrits dans le pré-projet et dans les grilles d'évaluation attenantes au pré-projet.

Le premier thème mis en application par les enseignants est celui du développement de l'autonomie chez les élèves. On le voit, par exemple, dans l'utilisation de l'auto-arbitrage, de l'auto-échauffement, de l'auto-évaluation, etc.

Le deuxième thème mis en place est la lutte contre l'individualisme : c'est ce qui apparaît dans l'attribution d'une note collective de fonctionnement en sports collectifs ou dans une note de participation à la prise en charge du matériel.

Le troisième thème pris en considération est le respect des règles de vie collective. On le voit dans l'application de certaines obligations (tenue de sport) ou de certains interdits (cheveux longs ou chewing-gum).

On peut supposer que ces situations d'apprentissage communes sont la mise en application des réflexions du noyau primitif P1 / P4, reprises après concertation dans le noyau élargi à P2 et P3. Mais étant donné le caractère concret de ces situations d'apprentissage, il est aussi possible que l'identité de situations mises en place soit partiellement le résultat d'une sorte de mimétisme dans les pratiques lorsqu'un binôme d'enseignants travaille ensemble ou dans le même espace. C'est de cette manière que la jeune P5 a eu connaissance du règlement non écrit interne à l'EPS.

III.2.3.2. L'existence de sous-groupes idéologiques

Mais cette identité de situations d'apprentissage très concrètes s'accompagne de différences sensibles au niveau de l'idéologie sous-jacente. Cela se traduit par l'existence de deux sous-groupes idéologiques stables formés d'un côté de P1 et P2, de l'autre de P3 et P4. Quant à P5, son statut administratif et sa différence de culture par rapport au reste de l'équipe lui confèrent un statut d'électron parfois complètement libre, par exemple dans sa conception et sa pratique du débat avec les élèves, plus souvent rattaché au sous-groupe

idéologique de P1 et P2, mais pas systématiquement (par exemple, elle se rattache à la conception de P3 et P4 qui estiment les sports collectifs plus socialisants que les autres APS).

Le sous-groupe de P3 et P4 développe systématiquement des conceptions de la socialisation classique, c'est-à-dire passive, alors que P1 et P2, elles aussi sensibles à cette conception classique, y ajoutent presque toujours des éléments de la socialisation active, parfois même des indicateurs proches de la citoyenneté. On l'a constaté dans leur explicitation respective des deux notions ainsi que dans les types de relation mis en œuvre. Mais on le constate de la même manière dans leurs positions respectives sur certaines situations d'apprentissage : par exemple, dans le fait que P3 et P4 donnent plus de valeur socialisante aux sports collectifs alors que P1 et P2 ne le font pas ; par exemple encore, dans le fait que P3 et P4 n'envisagent les apprentissages techniques que sous l'aspect passif de reproduction ou conformité à une norme gestuelle ou tactique, alors que P1 et P2 les conçoivent aussi comme éléments de construction de la personnalité.

Cette distinction de deux sous-groupes idéologiques est même observable dans les situations d'apprentissage qui leur sont communes et qu'on a énumérées plus haut. C'est qu'une même pratique pédagogique n'est pas nécessairement interprétée de la même manière par les acteurs et ne vise ni nécessairement ni entièrement les mêmes apprentissages. On peut prendre à titre d'illustration la prise en charge du matériel : elle est conçue par P4 comme respect du fonctionnement prescrit et par P3 comme un indice de fusion dans le groupe et de non individualisme ; chez P1 et P2, au contraire, elle est la marque de l'initiative et de la responsabilisation d'un groupe d'élèves. Pour les premiers, elle est du côté de la socialisation passive ; pour les secondes, elle est du côté actif. On peut aussi prendre l'exemple de l'auto-évaluation ou de la co-évaluation : pour P1 et P2, elles devraient être (à défaut de l'être vraiment, selon P2) formatives et participent donc de la socialisation de construction de soi alors que pour P3 et P4, elles sont certes outils de socialisation dans la mesure où elles impliquent le respect de l'autre, mais elles sont aussi des outils de facilitation pédagogique.

Il existe une autre différence entre les deux sous-groupes. Dans le sous-groupe de P1 et P2, certains des contenus ne manifestent que des caractéristiques de socialisation passive, comme dans le sous-groupe de P3 et P4, par exemple le fait que les critères d'évaluation sont imposés par l'enseignant. Mais, dans ce cas-là, les deux enseignantes, P2 surtout, se disent insatisfaites, voire presque coupables, d'avoir des pratiques de facilité et regrettent de n'avoir ni le temps, ni *"la pêche"* (P2), ni la compétence de mettre en œuvre des contenus plus riches.

Cette différence qualitative touchant aux contenus de socialisation (i.e socialisation passive vs active) n'est pourtant pas relayée par une différence quantitative de conviction. En effet, il existe entre les enseignants une différence de motivation quant à l'application des objectifs de socialisation / citoyenneté, mais elle ne recoupe pas la partition idéologique mentionnée. Ce sont les deux plus anciens de l'équipe, P1 et P4, qui ont la conviction la plus forte : le pré-projet et les fiches d'évaluation sont leur œuvre ; ils en défendent les orientations et en ont transmis les éléments aux nouveaux membres de l'équipe. P2 et P3, à l'opposé, manifestent une moins grande conviction : on a déjà parlé du scepticisme de P2 sur la médiatisation de ces objectifs ; quant à P3, il considère que, dans un collège à la population scolaire calme, de tels objectifs ne sont pas prioritaires. Un autre indicateur de leur moindre conviction est qu'ils ne sont pas vraiment persuadés que ce soit ces objectifs qui puissent modifier les pratiques des enseignants.

Pour conclure sur l'existence de ces sous-groupes idéologiques dans l'équipe, on peut dire que, lorsqu'il y a vacuité au niveau de l'action organisée collectivement (ici, il s'agit de l'absence de profonde réflexion-concertation sur les objectifs retenus), donc absence d'une logique collective, s'installent des logiques interindividuelles fondées sur des affinités personnelles (P1 et P2) ou des convergences culturelles objectives (P3 et P4).

III.2.3.3. L'existence d'une certaine communauté idéologique

Il existe cependant un ensemble de conceptions communes à tous les membres de l'équipe qui se répercutent soit directement, par exemple dans le choix des activités, soit indirectement, par exemple dans la manière d'enseigner ces activités.

On a déjà vu qu'il y a communauté des points de vue sur un certain nombre de valeurs qui relèvent de la socialisation passive parce qu'elles sont en quelque sorte des éléments fondamentaux et incontournables de la socialisation par l'école : le respect des autres, du matériel, des règles de sécurité et de fonctionnement, etc.

Un autre aspect important de cette communauté idéologique est une sensibilité pro-sportive très marquée. On l'observe au niveau des activités physiques qu'ils retiennent et qui sont toutes de nature sportive, avec prédominance, on l'a vu, des activités traditionnelles polyvalentes, et une forte proportion de sports collectifs. Même si P2 en a quelques regrets, l'évaluation mise en place favorise et valorise les performances, ce qui est caractéristique des positions croyantes.

Celle-ci se manifeste aussi dans les conceptions que les enseignants ont de l'AS. Les enseignants sont d'accord pour ne pas y pratiquer un sport de masse, mais pour réaliser une sélection des meilleurs éléments en préférant *"la qualité à la quantité"* (P2). L'AS est conçue comme un lieu plus riche en socialisation que la classe d'EPS, par son ouverture sur d'autres milieux, par la plus grande responsabilisation des élèves auxquels on donne plus de tâches à accomplir en autonomie. Les élèves de l'AS sont considérés comme des éléments dynamisant le reste de la classe.

Ces positions croyantes des enseignants se manifestent aussi dans leur vision du sport en général qui leur paraît avoir des valeurs socialisantes intrinsèques. Ils en condamnent néanmoins les dysfonctionnements et les déviations et en informent les élèves.

Les avis des enseignants convergent aussi sur les variables qui influencent les situations d'apprentissage : ce sont celles du contexte social et de l'âge. Cette convergence de vue sur la variable sociale s'explique, d'une part, parce qu'ils ont tous eu un parcours professionnel qui leur a fait connaître d'autres milieux où on *"ne peut pas faire certaines activités"* (P1), mais aussi parce qu'ils se sont concertés sur les besoins propres à leur population scolaire et qu'ils les ont analysés en termes spécifiques (manque d'autonomie, d'initiative, individualisme). La variable de l'âge fait également l'objet d'un accord parce qu'elle a été, elle aussi, au centre d'une concertation sur l'évaluation des comportements en fonction des niveaux de classe : les fiches d'évaluation des 6èmes / 5èmes ne sont pas les mêmes que les fiches des 4èmes / 3èmes.

Enfin, le dernier élément de cette communauté idéologique est une communauté dans l'absence de certains contenus. Le plus évident est l'absence ou la très grande pauvreté de véritables contenus porteurs de formation à la citoyenneté. Les deux secteurs où ils auraient pu apparaître sont pratiquement vides de contenus. Par exemple, la situation de débat, que ce soit le débat entre les élèves et l'enseignant ou le débat entre les élèves, est réduit à des débats tactiques, pour régler un conflit ou faire un bilan de fin d'activités. Un autre lieu, que les textes officiels donnent comme lieu d'exercice de la démocratie et de prise de parole et de responsabilités, est l'AS. Or cet aspect n'apparaît pas. Les seules prises de responsabilité évoquées concernent la distribution et le ramassage des maillots au cours d'un match.

On peut tenter, comme on l'a fait pour la parenté des situations d'apprentissage et pour l'existence de sous-groupes idéologiques, de donner des explications sur cette communauté idéologique dans le positif (conception passive de la socialisation, discours croyant pro-sportif) et dans le négatif (absence de vraie référence à la citoyenneté). Deux explications complémentaires apparaissent. La première est l'absence de discussion de fond sur ces objectifs tant au niveau de l'établissement qu'au niveau de l'équipe, en dépit des incitations nationales répétées à réfléchir sur ces thèmes. La réflexion collective n'a pas

enrichi la réflexion individuelle et celle-ci reste majoritairement limitée aux poncifs éducatifs de la socialisation de conformité. La deuxième explication porte sur la communauté idéologique pro-sportive : celle-ci est le résultat d'une même culture. Cette culture, pour les cinq enseignants, est celle des sports collectifs et de la compétition.

La seule convergence de points de vue qui s'appuie sur une réflexion collective de l'équipe, c'est le fait d'attribuer aux variables de l'âge et du milieu social une influence sur les objectifs de socialisation. Cet ancrage dans la réflexion collective a débouché sur les situations d'apprentissage concrètes étudiées plus haut.

Il faut maintenant voir si la (ou les) logique(s) qui ont présidé au choix de ces contenus confirment l'analyse des logiques d'action des enseignants telles qu'elles ont été formulées au paragraphe II.4. du présent chapitre.

Cette dernière partie du chapitre consacré au collège P est donc une étape de vérification par rapport aux hypothèses faites antérieurement.

IV. LE CHOIX DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT PAR LES ENSEIGNANTS CORRESPOND-IL A LEURS LOGIQUES D'ACTION ?

On a vu dans la problématique que, pour vérifier la relation entre les logiques d'action et les contenus, il fallait tout d'abord répertorier les contenus semblables et en expliciter l'origine intentionnelle ou non.

La mise en évidence de ressemblances et de différences curriculaires a déjà été faite dans le paragraphe III.2.3. qui précède. Il reste à distinguer les ressemblances non intentionnelles des ressemblances issues de concertations et d'accords pour savoir s'il existe un effet équipe d'EPS dans ce collège.

IV.1. Ressemblances et différences de contenus dans le collège P

Le tableau P-25 suivant présente, de manière schématisée, les ressemblances intentionnelles et non intentionnelles dans les contenus ainsi que leurs différences.

Tableau P-25 : Les ressemblances et différences de contenus

<i>Ressemblances intentionnelles</i>	<i>Ressemblances non intentionnelles</i>	<i>Différences de contenus</i>
Autonomie - Auto-arbitrage - Auto-échauffement - Auto- et co-évaluation - Systèmes d'évaluation communs entre les enseignants - Intervention de la variable du milieu social	- Communauté de points de vue sur un certain nombre de valeurs qui relèvent de la socialisation passive - Sensibilité pro-sportive très marquée (position croyante) : * forte proportion des sports collectifs * conception de l'AS élitiste et riche en socialisation * vision du sport en général qui a des valeurs socialisantes intrinsèques	- Existence de deux sous-groupes idéologiques aboutissant à des conceptions différentes : * P3 et P4 : conception de socialisation passive * P1 et P2 : sensibles à la conception classique, mais ajoutent des éléments de socialisation active
Individualisme - Note collective sur le fonctionnement du groupe - Prise en charge du matériel par les élèves	- Absence de différenciation des notions de socialisation et de citoyenneté	- Distinction de deux sous-ensembles de justifications pour expliquer des situations d'apprentissages communes : * justifications relevant de la socialisation passive pour P3 et P4 * justifications relevant de la socialisation active pour P1 et P2
Vie scolaire - Prise en compte de l'attitude et de la participation des élèves - Identité des règles de vie internes à l'EPS - Intervention de la variable de l'âge	- Absence de véritable contenus formateurs à la citoyenneté	- Différence de conviction dans l'application des objectifs de socialisation et de citoyenneté (P1 et P4 plus motivés que P2 et P3)
Organisation collective - Grilles d'évaluation collectives - Critères d'évaluation imposés par les enseignants - Evaluation des performances majoritaire - Mise en place des mêmes APS dites de polyvalence + tennis de table et badminton		

IV.1.1. Les ressemblances intentionnelles

On peut faire plusieurs constatations sur ces ressemblances intentionnelles de la part des acteurs :

- elles concernent essentiellement des situations d'apprentissage concrètes ;
- elles correspondent à une réflexion commune faite par le noyau primitif de l'équipe à partir des besoins en socialisation d'une population d'enfants privilégiés qui sont trop individualistes, pas assez autonomes et responsables ;

- elles portent aussi sur le domaine de la vie scolaire, lui aussi très concret ;
- elles portent enfin sur des problèmes d'organisation destinés à faciliter le travail de l'enseignant en l'uniformisant.

Ces ressemblances intentionnelles présentent deux caractéristiques essentielles :

- d'une part, elles tiennent au fait qu'elles mettent en jeu des situations concrètes qui ne demandent pas une concertation très approfondie, certaines de ces situations concrètes pourraient d'ailleurs très bien être produites par les acteurs par simple reproduction mimétique de ce que fait le collègue dans le même espace de pratique professionnelle ;
- d'autre part, elles concernent tout ce qui est règlement interne à l'EPS, règles de fonctionnement, types d'évaluation ou d'activités retenues, c'est-à-dire comme le dit Therme, tous les secteurs qui "acquièr(en)t une légitimité accrue et déresponsabilisent l'enseignant s'(ils sont) pris en charge collectivement par l'équipe d'EPS (Therme, 1995, 72).

IV.1.2. Les ressemblances non intentionnelles

Elles apparaissent d'abord dans le recours de tous les enseignants, lorsqu'ils explicitent leur conception de la socialisation, à des poncifs qui renvoient à la vision passive et qui relèvent, en fait, de la pensée commune, non théorisée. Une autre "ressemblance" qui s'interprète au même niveau, c'est celle de la ressemblance par l'absence : c'est ainsi que la notion de citoyenneté est complètement évacuée par la totalité des enseignants qui ne la différencient pas de la socialisation et donc ne proposent pas de contenus formateurs en citoyenneté.

Elles apparaissent aussi dans l'ensemble des positions pro-sportives, c'est-à-dire "croyantes" de l'équipe. Celles-ci sont le résultat de l'habitus sportif des enseignants d'EPS du collège et non le résultat d'une quelconque concertation.

IV.1.3. Les différences de contenus

Une dernière caractéristique des contenus produits par les acteurs du collège P est qu'ils présentent des différences de nature conceptuelle.

En effet, lorsque ces contenus touchent à l'explicitation de conceptions sur la socialisation, celles-ci font apparaître deux sous-groupes idéologiques différents relativement stables : un groupe toujours tourné vers la conception passive et un groupe assez souvent orienté vers la socialisation active.

La même partition idéologique apparaît dans les justifications que les enseignants donnent des situations mises oeuvre qui sont pourtant la plupart du temps identiques.

Enfin les acteurs ne manifestent pas, par conviction personnelle et en raison de leur parcours professionnel, une motivation identique vis-à-vis des objectifs de socialisation / citoyenneté.

IV.2. La caractérisation de l'effet équipe d'EPS

L'ensemble des constatations qui viennent d'être faites permet maintenant de voir s'il y a un effet équipe d'EPS, et si oui, quelle est son orientation et son intensité.

IV.2.1. Existence d'un effet équipe d'EPS

L'existence d'un certain nombre de ressemblances intentionnelles dans les contenus (mise en évidence dans la colonne de gauche du tableau P-25 ci-dessus) montre qu'il y a un effet équipe d'EPS. Ces ressemblances semblent nombreuses et pourraient faire conclure à une certaine intensité de l'effet équipe.

Il faut, en fait, relativiser cette impression de nombre par l'examen plus attentif de leur qualité. On a vu précédemment que ces ressemblances portaient sur des

situations très concrètes qui n'impliquaient pas une concertation très approfondie, donc un fort degré de mobilisation collective. Deux autres constats amènent à la même analyse : le fait que ces ressemblances intentionnelles portent sur des règles de vie scolaire et de fonctionnement, c'est-à-dire sur des règles touchant plus à la bonne marche et à la crédibilité de la discipline qu'à son orientation profonde ; le fait aussi que ces ressemblances intentionnelles s'accompagnent de divergences idéologiques assez régulières, révélatrices de logiques interindividuelles de sous-groupes plutôt que d'une logique collective systématique.

On peut donc en conclure qu'il y a un effet équipe d'EPS limité.

IV.2.2. Une orientation stratégique majoritaire

L'analyse de l'orientation de cet effet équipe d'EPS fait apparaître que les contenus communs à l'équipe ne visent jamais la transversalité avec des structures extérieures telles que la commune ou l'institution : par exemple, les APS retenues sont volontairement en disjonction avec celles de la commune, si bien qu'il n'y a pas de liaison avec les clubs locaux et de possibilité pour les élèves d'approfondir l'activité pratiquée en AS ; ces contenus communs ne cherchent pas non plus à être en adéquation totale avec les curricula formels : l'ignorance ou l'application très minimale des programmes ou des actions nationales de sensibilisation à la citoyenneté en sont un exemple.

On peut donc en conclure qu'il n'y a pas d'orientation intégratrice dans l'effet équipe d'EPS.

Il n'y a pas non plus, dans l'effet équipe d'EPS, d'orientation distinctive, les contenus communs ne visant jamais des zones marginalisées des curricula scolaires. Tout au contraire, ceux-ci montrent peu d'originalité et restent classiques, comme l'indique par exemple la liste des APS pratiquées ou encore le système d'évaluation adopté.

Par contre, il y a, dans l'effet équipe d'EPS, la présence d'une orientation stratégique, certains des contenus choisis en commun manifestant, de la part de l'équipe, la volonté de se réserver des zones de "confort". Cela est perceptible dans le choix des activités en AS : la limitation du nombre des activités qui y sont pratiquées permet de travailler à deux enseignants sur chaque activité et la nature de ces activités est en rapport avec la pratique personnelle des enseignants et leurs préférences pédagogiques. Cela est perceptible aussi dans le choix du fonctionnement de l'AS orientée vers la sélection des participants et la pratique compétitive : les enseignants y ont un double avantage dans la mesure où l'effectif est plus réduit, plus motivé et où eux-mêmes retrouvent une pratique en relation avec leurs goûts personnels. Un dernier indicateur de cette orientation stratégique est que certains choix de situations dont l'objectif affiché est de mettre en place tel ou tel apprentissage ne sont pas totalement exempts de visées qu'on a appelées plus haut "de confort". Ceci est clairement exprimé par exemple pour les situations d'auto- ou co-évaluation, pour celles d'auto-entraînement où apparaît, en plus de l'objectif annoncé de développement de l'autonomie, celui de facilitation pédagogique.

On peut cependant observer que cette orientation stratégique est relativement restreinte puisqu'elle se limite aux indicateurs, finalement peu nombreux, qui viennent d'être cités.

IV.3. Les hypothèses sont-elle vérifiées pour le collège P ?

La caractérisation de l'équipe d'EPS qui vient d'être faite permet de conclure qu'on a affaire, dans le collège P, à un *effet équipe limité du fait de l'orientation stratégique de celui-ci, orientation qui est d'ailleurs peu marquée.*

La conclusion à laquelle on était arrivé, au terme de l'étude des logiques d'action était que :

- au niveau des acteurs individuels, il y avait une logique intégratrice aboutissant à une *logique d'équipe à action limitée* ;
- au niveau de l'acteur collectif, c'est-à-dire de l'équipe, il y avait prédominance d'une *logique stratégique faiblement identitaire*.

On constate donc qu'*un effet équipe d'EPS limité et à orientation stratégique* apparaît dans une équipe d'EPS qui manifeste *une logique d'équipe à action limitée des acteurs individuels et une logique stratégique faiblement identitaire de l'équipe*.

Cette conclusion correspond à la mise en relation des contenus et des logiques prévue dans les hypothèses, ce qui permet de dire que, pour le collège P, celles-ci sont vérifiées.

CHAPITRE 2

LE COLLEGE S

I. PRESENTATION GENERALE DU COLLEGE

(cf. annexes n°17 et 18)

Le collège S est un collège situé dans une des banlieues résidentielles de Grenoble. Son recrutement scolaire se fait sur deux communes : 60% du recrutement vient de la commune de S dont l'habitat est majoritairement composé de résidences individuelles et 40% vient de la partie sud de la commune de SP constituée de petits immeubles de bon standing en copropriété le plus souvent. La population scolaire est comme le dit le Principal *"en rapport avec la vie de la cité... le profil type c'est le papa ingénieur à Schneider Electrique ou au CNRS, professeur à l'université, au pire il est technicien supérieur à HP"* (cf. annexe n°18, tableau n°47). Une illustration de ces caractéristiques sociologiques est donnée dans le projet d'établissement : le collège, à son ouverture, comprenait une SES ; or, dit le projet, "les effectifs de la SES n'ont jamais dépassé la moitié de la capacité d'accueil pour ensuite chuter rapidement, faute de candidatures dans le secteur. La SES a fermé définitivement ses portes au mois de septembre 1989" (cf. annexe n°17, projet d'établissement, p.1).

Le collège a ouvert en 1978. Il est issu de la partition du collège PD de la commune voisine dont les effectifs avaient considérablement augmenté.

L'effectif du personnel d'encadrement est de vingt-quatre personnes, dont quatre surveillants et celui du personnel enseignant de quarante-cinq personnes, dont six enseignants d'EPS. Le personnel est souvent en milieu ou fin de carrière. Il est stable comme le constate le projet d'établissement : "Plus de 80% du personnel est issu de la partition de 1978" (p.1), les 20% de nouvelles recrues faisant suite à des départs à la retraite. Cela tient au fait que le contexte social ne présente pas de gros problèmes et que l'environnement architectural et géographique est privilégié. C'est ce que mentionne le projet d'EPS : "Locaux de qualité, fonctionnels, propres et décorés... vie scolaire dans un cadre agréable... dans un site de colline avec vue panoramique" (p.3) et ce qu'évoque avec enthousiasme une des enseignantes d'EPS : *"Quand je suis arrivée ici, j'ai trouvé les*

locaux merveilleux, le cadre de vie... Belledonne en face tous les jours avec le soleil et la neige !" (S2).

L'équipe d'EPS est actuellement composée de :

- trois enseignants à temps plein, une femme (codée S4) et deux hommes (codés S1 et S5) ;
- deux enseignantes à mi-temps (codées S2 et S3) ;
- et d'une enseignante en complément de service (10h) codée S6.

Le plan suivi pour étudier, dans ce collège S, les logiques présidant au choix des contenus d'enseignement en EPS est, dans ses grandes lignes, semblable à celui qui a été adopté pour le collège P. Mais, comme cela a été dit dans les "Remarques préliminaires", il y a, d'un collège à l'autre, quelques différences imputables aux spécificités de chacun des deux établissements et de leur équipe d'EPS.

La partie qui suit a donc pour but d'analyser successivement les différents éléments qui sont à l'origine des logiques d'action des enseignants d'EPS du collège S.

II. QUELLES LOGIQUES D'ACTION ?

On reprendra ici, dans le même ordre que celui du collège P, l'étude des éléments qui entrent en jeu dans la formation des logiques d'action, c'est-à-dire les caractéristiques sociales-historiques des acteurs, les données contextuelles de la situation et les particularités de la micro-organisation de l'équipe d'EPS.

II.1. Les acteurs : étude "sociale-historique"

(cf. annexe n°19)

Cette analyse sociale-historique reprend les mêmes indicateurs que précédemment, conformément au modèle d'analyse.

II.1.1. Les aspects biographiques

II.1.1.1. Sexe, âge, statut, type de poste, ancienneté

(cf. annexe n°19, tableau n°54)

L'équipe est composée de quatre femmes et deux hommes, dont deux sont en fin de carrière (S2 et S3), trois ont aux alentours de quarante ans et sont en milieu de carrière (S1, S4 et S5). Quant à la dernière arrivée (S6), elle a moins de trente ans et se trouve en début de carrière. Ils sont tous certifiés.

Leur ancienneté dans l'enseignement reproduit la même disparité : une trentaine d'années pour S2 et S3, moins de vingt ans pour S1, S4 et S5 et cinq ans pour S6.

Leur ancienneté dans l'établissement est variable. Les deux plus anciens sont S5 (seize ans) et S2 (treize ans). Trois autres sont arrivés plus récemment : S1 est là depuis cinq ans, S4

depuis quatre ans et S3 depuis trois ans. Quant à S6, elle n'est dans cet établissement que depuis un an.

S1, S4 et S5 sont à temps complet ; S2 et S3 sont à mi-temps, la première en CPA, la seconde pour raison de santé.

Tous sont en poste définitif au collège S, sauf S6 qui a son poste définitif dans le collège PD de la commune voisine et se trouve obligée de compléter son service dans deux autres établissements, dont le collège S. Cette position administrative la rend donc peu disponible.

La conclusion que l'on peut tirer de ces données, c'est qu'il y a entre les membres de cette équipe une certaine hétérogénéité que l'on observe au niveau :

- de l'âge : enseignants de début, milieu et fin de carrière ;
- du statut : trois postes définitifs à temps complet, deux postes définitifs à mi-temps, un poste provisoire à mi-temps ;
- de l'ancienneté dans l'établissement : deux enseignants (S2 et S5) ont appartenu à l'ancienne équipe d'EPS qui, dans les années 80, a tout mis en place ; alors que les quatre autres (S1, S3, S4 et S6) sont arrivés depuis cinq ans et de façon échelonnée ;
- de l'ancienneté dans la profession : ancienneté allant du simple au double de 18 à 35 ans.

II.1.1.2. Formation initiale

(cf. annexe n°19, tableau n°55)

Les deux enseignantes les plus âgées, S2 et S3, ont eu une formation en IREP dans les années 60 ; S1, S4 et S5 sont issus du cursus UER EPS de la fin des années 70 ; S6 a terminé ses études à l'UFR APS au début des années 90. D'autre part, trois d'entre eux, S4, S5, S6 ont fait leurs études à Grenoble, deux à Paris (S1 et S2) et S3 à Lyon.

On peut donc voir, à partir de ce qui précède, qu'il y a des ressemblances dans la formation initiale des enseignants : ils ont tous eu la formation initiale classique propre aux

structures de leur époque de formation (IREP, UER, UFR) et sont tous certifiés. Mais cette homogénéité de surface cache, en fait, une certaine disparité : disparité de l'époque de formation et disparité des conditions dans lesquelles ils ont obtenu ce statut de certifié. On a trois types de certification qui apparentent :

- S1 et S4 (certification tardive sur liste d'aptitude) ;
- S2 et S3 (CAPEPS obtenu en différé après un premier poste de MA ou de DR) ;
- S5 et S6 (CAPEPS obtenu dans la suite du cursus universitaire DEUG / Licence et obtention de la maîtrise pour S5).

II.1.1.3. Formation continue

(cf. annexe n°19, tableau n°56)

Tous les enseignants suivent régulièrement la FPC soit parce que cela permet de connaître les autres enseignants du secteur quand on est nouveau (S3 : *"J'arrive dans le secteur, donc j'ai envie de rencontrer les collègues"* et S6 : *"Je les suis pour l'aspect relationnel, pour savoir qui est sur le secteur"*), soit pour acquérir des connaissances dans des activités mal connues (S3 et S6), soit pour approfondir des secteurs de compétences (S2 en natation et S4 en danse).

Tous donnent priorité aux stages d'équipe parce qu'ils permettent de travailler ensemble de la même manière sur une activité : *"Ici, on fait des stages d'équipe. On a la possibilité de faire des stages individuels, mais on donne la priorité aux stages d'équipe pour pouvoir travailler ensemble. On fait tous ceux qui sont acceptés. On en fait entre deux ou trois par an"* (S2).

S5 a été très impliqué dans la recherche-action, d'abord en escalade puis en volley. Il est allé, dit-il avec quelque dérision, *"un peu dans tous les azimuts pédagogico-politico-recherche"*. Mais c'est pour lui une époque révolue : *"enfin à l'époque... c'était lié à une certaine étape... j'ai abandonné tout ça... d'abord parce que, politiquement, les choses ont évolué... les recherches-actions n'existent plus, ça a pris d'autres formules... et moi, j'ai*

fait un peu le tour de la question et ça ne correspondait plus du tout à ce que je pensais ou à ce que j'étais" (S5).

S4, elle aussi, s'est beaucoup investie dans le GRAF, devenu GREPS, en danse. Elle a participé à l'élaboration du référentiel académique IFM dans cette même discipline, mais a abandonné ce secteur de recherche depuis deux ans pour suivre des stages sur *"le travail en équipe, l'analyse de groupe, la conduite de réunion... tout ce qui est relationnel"* (S4).

Quant à S2, elle a participé de manière active au fonctionnement de la FPC puisqu'elle a été animatrice du secteur pendant trois ans.

On peut donc conclure à la grande motivation de tous les enseignants pour tout ce qui relève de la formation continue surtout si celle-ci leur permet d'élargir leur connaissance du secteur ou d'acquérir des compétences réutilisables en commun au sein de l'équipe. Si, dans le passé, les deux enseignants S5 et S4 se sont fortement impliqués dans la recherche-action, ils s'en sont désengagés progressivement. Cependant, S4 s'est réinvestie dans des stages portant sur le travail en équipe et la conduite de réunions.

II.1.1.4. Parcours professionnel

(cf. annexe n°19, tableau n°57)

L'analyse du parcours professionnel des enseignants met en évidence des ressemblances dans les parcours de deux paires d'enseignants :

- S1 et S4 qui ont eu un parcours très chaotique, avec des changements de statut (MA, puis AE avant d'être certifiés) et de nombreux établissements (vingt et un pour S1, dix-huit pour S4) ;
- S2 et S3 qui, avant d'arriver au collège, sont restées longtemps (dix ans pour S2), voire très longtemps (trente ans pour S3), dans un autre établissement qu'elles ont quitté parce que cet établissement a disparu (l'école normale pour S2) ou *"pour prendre l'air... et ne plus asphyxier à tous points de vue"* dans un collège où il n'y *"avait absolument rien pour travailler"* (S3).

Le parcours de S5 est relativement atypique par rapport à celui de ses collègues puisque, à part deux ans en banlieue parisienne au début de sa carrière, il a fait tout le reste de son parcours (seize ans) au collège S.

Le cas de la jeune enseignante S6 présente quelques-uns des aspects chaotiques des débuts de carrière chez les enseignants d'EPS : son premier poste comme titulaire remplaçante était en banlieue parisienne avec de nombreuses affectations pendant trois ans, puis sa nomination définitive a été dans le collège de la commune voisine.

Le parcours professionnel des enseignants présente donc des disparités. Ce qui a créé ces disparités au niveau des parcours professionnels, c'est la disparité des conditions dans lesquelles les membres de l'équipe ont obtenu le statut de certifié. Pour S1 et S4, le fait d'avoir transité par plusieurs statuts avant d'être certifié a considérablement complexifié leur trajectoire et multiplié le nombre de postes auxquels ils ont été affectés à titre provisoire.

Si l'on regarde la "longévité" dans le collège S des deux plus anciens, S5 et S2, et les commentaires des nouveaux arrivants, ceux de S1 par exemple (*"Je viens ici avec un grand plaisir"*), on peut imaginer que leur poste, dans ce collège bien coté du fait de son cadre agréable et de son public scolaire sans problèmes, est pour la quasi-totalité d'entre eux un poste durable, voire de fin de carrière. A l'appui de ce pronostic, on peut relever, avec S1, le fait que *"les trois personnes qui se sont greffées sur ce groupe-là (celui de l'ancienne équipe, formé de S5 et S2) avaient envie de travailler comme ça"* et qu'elles ont donc fait délibérément le choix de postuler pour le collège S à cause des conditions de travail de son équipe d'EPS.

II.1.1.5. Spécialités sportives et pédagogiques

(cf. annexe n°19, tableau n°58)

Les enseignants ont des spécialités sportives présentes ou passées différentes les unes des autres, spécialités parfois très pointues comme la boxe française pour S6 ou l'escalade pour S5, mais qui ne sont pas nécessairement mises en application ou revendiquées comme spécialités pédagogiques. S1 en est un exemple : *"J'ai été compétent physiquement en athlétisme, mais ça me gonfle de l'enseigner ! J'ai été optionnaire natation à l'UER EPS, mais, pareil, je ne supporte plus la natation"*.

Tous sont, en fait, polyvalents sur le plan pédagogique, soit à cause d'une formation initiale basée sur la polyvalence ; soit parce qu'ils ont acquis, au terme d'une formation individuelle, la ou les spécialités pédagogique(s) qui leur manqua(en)t et dont l'équipe avait besoin (certains étant en quelque sorte devenus, par suite de cette formation, les experts de référence dans ces activités : c'est le cas de S1 pour le rugby, de S2 pour la natation, de S3 pour les sports de raquettes) ; soit enfin parce qu'ils se sont formés dans des stages d'équipe à des activités qui leur étaient totalement étrangères pour pouvoir en assurer collectivement la mise en place, avec l'aide d'un de leurs collègues compétent : c'est le cas des formations à la danse et à la gymnastique-crédation suivies par toute l'équipe et dont S4 est la spécialiste.

On peut donc remarquer que l'hétérogénéité des spécialités sportives de départ chez les enseignants est en quelque sorte neutralisée par leur détermination à répondre, par tous les moyens, stages individuels ou d'équipe, aux besoins pédagogiques de la collectivité enseignante.

II.1.2. L'investissement professionnel et extra-professionnel

II.1.2.1. Responsabilités dans l'équipe d'EPS

(cf. annexe n°19, tableau n°59)

On se limitera ici à une simple observation synchronique du partage des tâches et donc des responsabilités actuelles de chaque acteur et on reportera l'étude historique de la présente répartition dans la partie consacrée à l'équipe.

S1 et S4 ont pris la coordination en 1995. S1 est chargé de la gestion du matériel et des relations avec la mairie et les associations sportives de la commune. S4 est responsable de tout ce qui est organisation pédagogique dans l'équipe et des relations avec l'administration du collège.

S5 qui a eu, pendant treize ans, la totalité des tâches et responsabilités internes et externes, a cédé la quasi-totalité de celles-ci à S1 et S4. Il a gardé en interne sa responsabilité de trésorier de l'AS et en externe la gestion des relations entre l'AS volley et le club de volley de la commune dont il est un des entraîneurs.

Quant aux trois collègues à mi-temps, S2, S3, et S6, elles n'ont pas de responsabilités dans l'équipe.

Cette répartition des tâches et responsabilités présente l'avantage, comme le soulignent les intéressés, de diviser le travail. Mais elle risque d'être relativement figée et, par là, inégalitaire dans la mesure où on voit mal comment un système de rotation pourrait s'installer, sauf par renouvellement du corps enseignant à la suite du départ en retraite de S2 d'abord et de S3 ensuite. En effet, la présence de trois enseignantes à mi-temps, peu disposées à s'investir dans ce type de travail, et le désengagement de S5, définitif selon lui, laissent peu de possibilités d'un changement dans les responsabilités.

II.1.2.2. Implication dans l'établissement

(cf. annexe n°19, tableau n°60)

Ce sont S1 et S4 qui ont la plus forte implication dans l'établissement : ils sont tous deux ou à tour de rôle au CA et à la commission permanente. Ils sont également professeurs principaux d'une classe et gèrent des activités transversales à l'établissement.

S1 *"est impliqué dans beaucoup de choses"* par exemple dans la mise en place d'un foyer et de séances d'animation auxquelles S4 participe de temps en temps parce que *"entre 12h et 14h, il ne se passe rien ici, donc on a essayé de mettre en place un foyer, presque rien, simplement l'achat de baby-foot ou de choses comme ça, d'espaces conviviaux pour que les gamins puissent parler et s'occuper (S1). Il s'est aussi "penché sur... la vie scolaire... (avec la conseillère d'éducation et) des délégués élèves qui voulaient essayer de mettre en place un nouveau règlement, apporter quelques changements sur la façon de vivre au collège"*.

Quant à S4, elle emmène les élèves à la Maison de la Culture, à des ateliers de danse, les "mercredis chorégraphiques", et monte un spectacle-crédation qui implique toutes les classes.

S2 est professeur principal et, dans ce cadre, *"dépense beaucoup d'énergie"* pour organiser avec sa classe un *"projet montagne dans lequel (elle) fait participer beaucoup de collègues des disciplines intellectuelles"*, parce qu'elle croit à *"la transversalité des actions"*. Ponctuellement, elle accepte de participer à des actions, celle-ci par exemple : *"J'étais à Paris hier avec tous les élèves délégués pour leur montrer l'Assemblée Nationale... c'était un projet mené par le CPE. Je me suis branchée tout de suite sur ce projet parce que je trouve ça merveilleux"*.

S3 n'a pas envie actuellement de s'investir *"parce qu'(elle) ne se sent pas encore à l'aise dans l'établissement"*.

S6 n'en a pas le temps, parce que *"(sa) situation administrative ne favorise pas (son) investissement"*.

Quant à S5, il a été très impliqué, mais il a reporté à l'extérieur de l'établissement l'essentiel de son activité parce que, dit-il, il a *"fait des choix qui (lui) faisaient plaisir directement"*.

Au niveau de l'établissement, c'est donc encore S1 et S4 qui ont le plus d'engagement, celui-ci prenant des formes multiples, relevant ou non de leur spécialité et de leur discipline. L'engagement de S2 est plus ciblé et plus personnel, parce que *"maintenant qu'(elle est) en CPA, (elle est) un peu sur la pente douce, comme on dit"*.

II.1.2.3. Responsabilités scolaires extérieures à l'établissement

(cf. annexe n°19, tableau n°61)

Actuellement, seul S5 a des stagiaires de licence, parce que ceux-ci sont intéressés par le volley. S1, quant à lui, n'en a jamais voulu *"dans la continuité de (sa) logique... puisqu'(il) avait été incapable d'avoir le CAPEPS !"* (S1). Par contre, il s'est beaucoup occupé de la formation de cadres sportifs au niveau de l'enseignement primaire, mais s'en est retiré depuis qu'il gère l'animation d'activités sportives entre 12h et 14h (une des formes de l'AS au collège S).

Actuellement, la quasi-totalité des enseignants ne participe donc pas ou plus aux structures de formation des cadres sportifs.

II.1.2.4. Militantisme (associatif, syndical, culturel, etc.)

(cf. annexe n°19, tableau n°62)

Tous les enseignants (sauf S6 du fait de son jeune âge) sont dans une phase de désengagement (sur le plan associatif pour S1, S3 et S4, et syndical pour S2 et S5) par rapport à ce qu'ils faisaient avant. S1 dit par exemple : *"Au plan associatif... j'avais beaucoup, beaucoup de choses... Je n'ai plus rien"*. Ce désengagement est parfois

accompagné d'un réengagement dans une autre direction : c'est le cas pour S1 et S4 qui, on l'a vu, se sont entièrement réinvestis dans des responsabilités professionnelles qui les orientent vers une prise en charge des problèmes de la collectivité.

Le cas de S5 est radicalement opposé à celui de S1 et S4, puisque, au lieu d'élargir son champ d'activités comme ces derniers, lui, au contraire, l'a rétréci. Par une suite de recentrations et de choix de plus en plus *"pointus"*, il ne s'occupe pratiquement plus, à l'intérieur du club de volley de la commune, que de la section féminine, en axant ses préoccupations sur son *"équipe-phare"*, actuellement en Nationale 2, et sur les équipes plus jeunes susceptibles de venir, à terme, enrichir celle-ci par certains de ses éléments. Son investissement, en partie explicable par sa disponibilité de *"célibataire"*, est énorme (*"Ça me prend vingt heures par semaine sur huit mois"*, dit-il) et très ciblé : par exemple la seule liaison AS / Club sportif dont il a gardé la responsabilité est celle concernant le volley et il en fait le commentaire suivant : *"Je le fais par obligation puisque l'AS est une forme de réservoir pour le club"*. Il s'explique par ailleurs longuement sur le fait qu'il se soit *"centré sur les choses qui (le) concernent directement"*, en mettant cette évolution en relation avec son investissement *"touche-à-tout... tous azimuts"* du passé : *"Je ne peux plus me permettre d'aller dans tous les sens. Ce n'est plus le "tout va". C'est peut être ça l'avantage du vieillissement : on n'a plus envie d'être dispersé... Je raisonne beaucoup plus, en vieillissant, sur le "rapport qualité / prix" entre guillemets ! Donc, c'est beaucoup plus raisonné et pointu dans l'investissement, spécifique dans le domaine que j'ai choisi... J'ai fait des choix qui me faisaient plaisir directement...y'a la notion de plaisir qu'il ne faut pas oublier... sachant que le domaine sportif pur, qui est très égoïste, c'est beaucoup moins collectivité, c'est le plaisir immédiat"* (S5).

Quant à S6, elle projette *"dans quelques années, de mettre (ses) diplômes en pratique... pour (se) faire plaisir dans une activité que l'on maîtrise bien... divulguer un peu l'activité... mais pas dans l'immédiat"*.

Si l'on aborde un autre aspect du militantisme, celui du plan syndical, on remarque qu'il y a une certaine dissonance entre les membres de l'équipe. D'un côté, il y a S2 et S5

qui ont eu un engagement syndical fort avec l'équipe précédente, et qui, même s'ils n'ont plus cet engagement syndical fort, continuent à défendre les mêmes valeurs. De l'autre, S1, S3 et S4 n'ont pas ces convictions, ce qui apparaît par exemple au niveau des heures supplémentaires qu'ils acceptent ou dans le fait qu'ils n'ont pas fait grève avec les trois autres (S2, S5 et S6).

S2 exprime ce décalage entre eux : *"Actuellement, on se bagarre pour que les mutations restent sur le plan national... elles vont être décentralisées et c'est, à mon avis très grave... peu de gens ici l'ont compris... il n'y a que S5 et moi, c'est tout... parce qu'ils sont en place maintenant... alors qu'ils ont galéré pendant quinze ans et plus même... Avant, on se battait tous ensemble pour défendre le métier, pour défendre les collègues à venir, pas d'heure sup... Maintenant, on n'est pas tous en grève en même temps... ça fait des tiraillements"* (S2). Elle impute en partie la baisse de son militantisme à ce manque de convictions communes : *"J'impulse moins parce que... quand tu sais qu'il n'y a pas bloc dans une équipe, y'a moins de force pour être meneur, pour amener les gens à tes idées"*. Les propos plus allusifs de S5 vont dans le même sens : *"Les collègues sont moins engagés syndicalement qu'avant... tout le monde n'a pas la même conscience politique"*. Quant à S6, du même bord que S2 et S5, elle *"essaie de (se) mobiliser un minimum dans les manif, dans les grèves... mais ça s'arrête là pour l'instant"*.

Pour résumer, on peut donc dire que, dans le domaine de l'investissement militant, il y a aussi une certaine hétérogénéité.

Chacun des acteurs a abandonné les responsabilités qui étaient antérieurement les siennes, mais la ressemblance se limite là, parce que ce désengagement ne produit pas les mêmes effets chez les uns et chez les autres. Pour certains, comme S2 et S3, ce désengagement est probablement définitif, en tout cas dans le cadre de ce qui leur reste à parcourir dans leur carrière professionnelle. Pour d'autres, cette implication militante a été reconvertie sous d'autres formes et dans d'autres secteurs. Mais, là encore, on observe des différences : S1 et S4 se sont réorientés vers des formes d'engagement en direction de la collectivité éducative, celles que S5 leur a *"abandonnées"*, selon ses propres termes. S5, au contraire,

privilégiant maintenant le *"plaisir immédiat... du domaine sportif pur qui est égoïste"*, consacre l'essentiel de son temps libre à la promotion de son équipe féminine *"aux dimensions nationales"*.

Outre ces disparités par rapport à l'engagement militant, apparaît aussi une divergence dans les convictions syndicales ce qui est un autre facteur important d'hétérogénéité.

II.1.2.5. Occupations extra-professionnelles

(cf. annexe n°19, tableau n°63)

Les enseignants reconnaissent avoir une grande liberté extra-professionnelle du fait qu'ils n'ont pas ou plus de charges familiales et consacrent l'essentiel de leurs loisirs à des activités de plein air : montagne, ski, VTT, etc.... ce qui explique que trois d'entre eux réalisent ou aient envie de réaliser des "projets montagne" avec leurs élèves. Seul S5, qui est pourtant un ancien passionné de montagne, réduit cette activité pendant la saison de volley, du fait de son engagement en club : *"Je fais de la montagne, été, hiver, marche escalade, ski... c'est selon les périodes de l'année, deux à quatre heures par semaine ou beaucoup plus à d'autres périodes"* (S5).

II.1.3. Synthèse sur l'étude sociale-historique des acteurs

Le tableau S-1 ci-dessous a la même forme que le tableau P-1 du collège P. Il récapitule les données concernant l'acteur social-historique et met en évidence les caractéristiques sur lesquelles portent les ressemblances et différences entre les acteurs.

Tableau S-1 : Données concernant l'étude sociale-historique des acteurs

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	Caractérisation des données sociales historiques
Age		+	+				54 et 59 ans
	+			+	+		45 ans environ
						+	28 ans
Statut	+	+	+	+	+	+	Certifié
Type de poste	+	+	+	+	+		Poste définitif
	+			+	+		Plein temps
		+	+				Mi-temps
						+	Poste provisoire, mi-temps
Ancienneté enseignement		+	+				35 et 31 ans
	+			+	+		18 ans
						+	5 ans
Ancienneté collège		+			+		13 et 16 ans
	+		+	+			5, 4 et 3 ans
						+	1 an
Formation initiale		+	+				IREP - CAPEPS - années 60
					+		UER EPS - CAPEPS - années 70
	+			+			UER EPS - Certification sur liste d'aptitude en 89
						+	UFR APS - CAPEPS - années 90
Origine géographique				+	+	+	Université Grenoble
	+	+					IREP Paris
			+				IREP Lyon
Formation continue	+	+	+	+	+	+	Stages FPC EPS individuels et d'équipe
				+	+		GRAF danse / escalade - volley
		+					responsable de secteur (FPC)
Parcours professionnel	+	+	+	+	+	?	Poste de fin de carrière ou à durée indéterminée
		+	+				Peu de postes occupés (2 ou 3) et durablement
	+			+			Multiplicité de postes occupés (21 et 18)
					+		Parcours "monolithique"---> 2 postes (2 et 16 ans)
						+	Indéfinissable : début de carrière
Spécialités sport/pédagogique	+	+	+	+	+	+	Polyvalence de formation initiale ou acquise par des stages individuels ou d'équipe
Responsabilités dans l'équipe	+						Responsable du matériel et des relations extérieures
				+			Responsable pédagogique et administratif
Responsabilités périscolaires					+		Responsabilité au niveau des formations de cadres sportifs ou au niveau de l'UNSS
Implication dans l'établissement	+			+			Membre du CA et de la section permanente
	+			+			Implication dans la vie scolaire
	+	+		+			Professeur principal
Militantisme syndical, associatif	+	+	+	+	+		Désengagement militant par rapport au passé
	+			+	+		Changement d'investissement militant
		+			+	±	Conceptions syndicales marquées et identiques
	+		+	+			Moindres convictions syndicales
Occupations extra-professionnelles	+	+	+	+	+	+	Loisirs personnels basés sur les activités de plein air et notamment sur la montagne

Ce tableau fait majoritairement apparaître des caractéristiques hétérogènes chez les acteurs : sur les quinze indicateurs explicatifs de l'acteur social-historique, on est obligé de mettre à part les indicateurs relatifs aux responsabilités et à l'implication professionnelles

(responsabilité dans l'équipe, membre au CA), lesquelles ne peuvent évidemment pas être assumées par tous les acteurs en même temps.

Il reste alors huit indicateurs sur douze qui se décomposent en plusieurs lignes (de deux à quatre) et qui sont donc révélateurs des secteurs d'hétérogénéité. Ces secteurs sont ceux de l'âge, du type de poste, de l'ancienneté dans l'enseignement, de l'ancienneté dans le collège, de la formation initiale, de l'origine géographique, du parcours professionnel et du militantisme.

Certaines formes d'hétérogénéité ne tirent pas à conséquence, comme celle de l'origine géographique.

D'autres par contre, qui sont d'ailleurs liées, sont plus dommageables au travail d'équipe. Par exemple, la disparité des types de postes avec la présence de trois postes à mi-temps à côté de trois postes à plein temps n'est pas un facteur favorisant. Cette disparité de type de poste est en partie liée à celle de l'âge : les enseignantes S2 et S3 sont en fin de carrière et S6 vient d'arriver dans le département. L'investissement de ces catégories de personnels à temps partiel, difficilement mobilisables à tout moment de la semaine, est rarement sans faille, ce que laisse entendre S5 : *"Deux personnes qui sont "entre guillemets" parce qu'à mi-temps, donc elles ne veulent surtout pas de vagues, elles font leur petit truc, elles savent que dans un an ou deux c'est fini, plus une personne qui vient chaque année compléter les heures. En gros, c'est ça l'équipe"*.

Une autre disparité peut être créatrice de troubles dans une équipe : c'est la disparité relative à l'ancienneté dans l'établissement, car celle-ci peut créer une disparité de "culture" d'établissement ou d'équipe. S2 et S5, qui ont tous deux participé à la construction de l'équipe antérieure, sont la "mémoire" de cette équipe disparue. Un de ces éléments "culturels" forts de l'équipe précédente est l'engagement syndical marqué, engagement que ne reproduisent pas les quatre nouveaux nommés. Une deuxième conséquence de cette disparité d'ancienneté, et donc de culture, dans l'équipe est que ces quatre enseignants, qui sont arrivés de manière échelonnée et en venant d'horizons variés, n'étaient pas en mesure, du moins dans les premières années, d'offrir un contre modèle ou un contre pouvoir en face de ce qui était si bien rodé. C'est ce que fait comprendre à demi-

mot S1 : *"Ça fonctionnait tellement bien qu'on n'avait pas envie au début de changer quoi que ce soit"*.

La disparité dans la formation initiale observable dans le processus d'obtention du titre de certifié est à mettre en relation avec la disparité des parcours professionnels. Les deux enseignants, S1 et S4, qui ont eu une certification tardive sur liste d'aptitude sont aussi ceux qui ont eu le parcours le plus chaotique avec un nombre d'affectations impressionnant. Cette parenté entre eux, bien visible sur le tableau S-1, va plus loin. Outre leur parenté d'âge et donc d'ancienneté dans l'enseignement, qui est, elle, purement accidentelle, une autre parenté entre eux découle directement des difficultés qu'ils ont connues dans leur carrière : leur nomination au collège S est, après tant d'établissements provisoires, la première nomination à titre définitif et l'un comme l'autre ont alors découvert l'envie de s'investir enfin dans les structures, ce qu'ils n'avaient jamais pu faire encore auparavant, lors de leur longue errance professionnelle. C'est ce qu'explique S1 : *" Comme je n'ai jamais pu m'impliquer pendant vingt et un ans dans un établissement, là, j'avais l'impression qu'il était temps. C'est vrai que ça donne une autre mesure à ton métier d'enseignant"*.

L'ensemble de ces indicateurs révélateurs d'une hétérogénéité constitutive de l'équipe est néanmoins contrebalancé par d'autres qui, au contraire, montrent un ensemble de convergences entre les acteurs.

La première convergence observable chez les acteurs au niveau de leur parcours professionnel, c'est leur désir de rester dans ce collège où ils se plaisent et ont souhaité explicitement venir travailler à l'exception de S6 arrivée là par nécessité de carte scolaire.

La deuxième convergence vient de leur égale motivation dans le domaine de la formation continue et des buts recherchés dans cette formation. Le premier but, commun à tous, est de répondre aux demandes de l'équipe et donc d'acquérir les compétences précises et spécifiques qu'elle attend de tel ou tel de ses membres parce qu'elle en a besoin. Le deuxième but est d'acquérir en commun un ensemble de connaissances réutilisables dans un travail collectif.

La troisième convergence est une culture commune au niveau des occupations extra-professionnelles : ce sont des loisirs sportifs, largement orientés vers les sports de plein air et notamment vers la montagne, privilégiant le plaisir pris en collectivité plutôt que les performances individuelles. Le type même de ces loisirs est, selon S1, les sorties en montagne entre collègues ou entre amis.

L'étude des données contextuelles de la situation, puis celle de l'équipe, qui vont suivre, permettront d'apporter les compléments nécessaires à l'analyse sociale-historique des acteurs qui vient d'être faite.

II.2. Les données contextuelles de la situation

(cf. annexes n°18 et 20))

Cette partie consacrée aux données contextuelles reprend, en symétrie avec la partie correspondante du collège P, les indicateurs de la problématique.

II.2.1. Le contexte matériel : l'établissement et ses installations sportives

(cf. annexe n°20, tableaux n°64 et 66)

Les effectifs de l'établissement se sont stabilisés depuis plusieurs années aux alentours de 650 élèves après avoir été plus importants du fait de l'existence d'une SES intégrée. La disparition de la SES, évoquée plus haut, a donné à l'ensemble du collège une certaine aisance au plan des locaux. Mais ceux-ci, après vingt ans de fonctionnement, ont besoin d'être modernisés, ne serait-ce que sur le plan du câblage informatique.

L'établissement est bien doté en installations sportives implantées dans l'enceinte même du collège.

Le gymnase (type C), dont le collège est l'utilisateur prioritaire sur les horaires scolaires, est situé dans le périmètre du collège, mais en hauteur par rapport à celui-ci. Les enseignants d'EPS, pour se rendre au collège, doivent descendre cent mètres sur un chemin goudronné, puis traverser une grande cour. Le gymnase comporte, en outre, en sous-sol partiellement aveugle du fait de la déclivité :

- deux salles de combat ;
- une salle de musculation-danse ;
- des vestiaires - douches ;
- un bureau des enseignants d'EPS bien aménagé, avec deux baies vitrées, donnant l'une sur le plateau extérieur, l'autre sur le couloir intérieur qui mène aux vestiaires, d'où son surnom "d'aquarium". La baie extérieure est partiellement occupée par l'affichage des notes de tous les élèves du collège, ainsi consultables à tout moment.

Tout y est prévu pour le confort (réfrigérateur, cafetière, WC, douches) et l'organisation (une grande table centrale, un grand panneau d'affichage pour les emplois du temps, la répartition des installations et des tâches, un panneau blanc pour communiquer entre enseignants). Il s'y trouve une mini-bibliothèque contenant les productions IFM, la *Revue Education Physique et Sport*, des livres qui sont des achats personnels et des revues, le tout disponible pour les enseignants mais aussi pour les élèves.

Les installations extérieures comprennent :

- un plateau extérieur (quatre terrains de basket-ball ou deux terrains de handball) ;
- quatre couloirs tracés de 80 mètres ;
- une aire de lancer ;
- une aire de saut en longueur.

L'équipe essaie d'autre part d'utiliser au maximum et dans la mesure du possible les installations existant dans l'environnement proche.

Ainsi, au terme d'accords, pour certains déjà anciens, négociés par les enseignants d'EPS avec la mairie et les associations sportives communales, certaines installations sont temporairement mises à la disposition de l'enseignement de l'EPS au collège :

- un local équipé pour le tennis de table dans le gymnase municipal JB situé à 300 mètres du collège ;
- un terrain stabilisé pour le football ;
- deux terrains en herbe pour le football et le rugby.

De même, les élèves de 6ème et 5ème du collège utilisent la piscine de la commune voisine (SP) dont une partie des élèves fréquente le collège S : les créneaux négociés sont situés de 8h à 10h, ce qui permet à l'établissement de n'avoir à payer que le voyage de retour en car.

L'environnement proche utilisé, c'est aussi la colline et la forêt situées à environ 500 mètres qui servent de cadre, depuis plus de dix ans, à la préparation et à la réalisation de la traditionnelle randonnée sportive des 4èmes et 3èmes.

Mais l'équipe actuelle essaie d'agrandir encore l'espace de pratique en négociant avec des instances plus larges que celles de la commune S ou celles de la commune voisine :

- tout récemment, un accord est intervenu entre l'association intercommunale de cyclisme d'une part, le Principal du collège et S1 d'autre part, pour permettre l'utilisation de l'anneau de cyclisme (situé en contrebas du collège) par des classes cyclistes à horaire aménagé ;
- le même type d'accord est en cours de négociation pour obtenir l'utilisation du golf, situé à 500 mètres, et appartenant à la communauté de communes de l'agglomération grenobloise.

Au vu de ces données, on peut en conclure que le contexte matériel de l'établissement et de ses infrastructures sportives est très favorable. A un ensemble d'installations déjà relativement complet s'ajoutent les possibilités d'utilisation d'autres installations offertes par l'environnement communal et intercommunal, grâce au travail de négociation mené par les équipes qui se sont succédé depuis l'ouverture du collège.

Le problème du (très relatif) "éloignement" du gymnase et du plateau extérieur par rapport au reste du collège est envisagé différemment par le Principal et par l'équipe. Pour le Principal, cet éloignement et l'existence du bureau des enseignants d'EPS dans le gymnase fait *"qu'on les voit peu... il manque quelque chose... ça fait un peu club privé"*. Les enseignants reconnaissent que cet isolement du gymnase entraîne un repliement de l'équipe sur elle-même, mais il leur permet de meilleures conditions de travail puisque le bruit que font les élèves ne gêne pas les autres disciplines, comme le remarque par exemple S2 : *"C'est superbe que le gymnase, les activités soient loin... quand j'étais au lycée ST, dans la cour je faisais basket et au-dessus il y avait toutes les salles et je me faisais huer, crier après, parce que les gosses faisaient du bruit"*.

II.2.2. Le contexte socioculturel

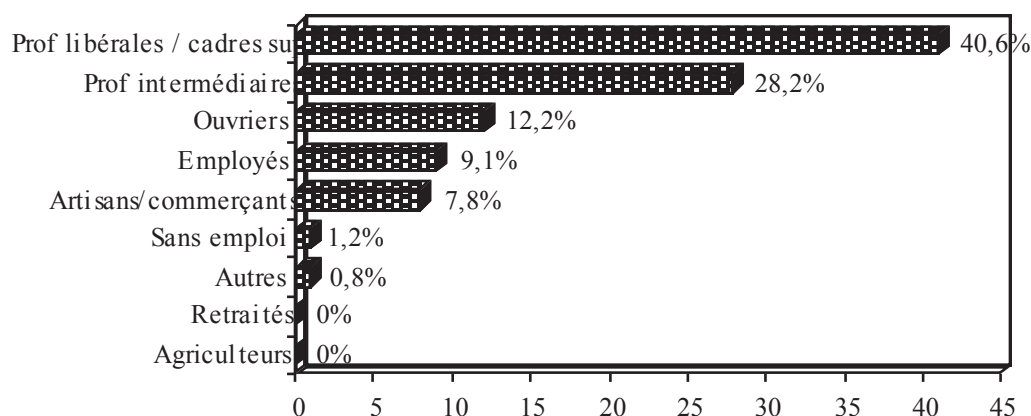
(cf. annexe n°18, tableau n°47 et annexe n°20, tableau n°65)

Dans la présentation du collège faite antérieurement, il a déjà été indiqué, de façon générale, par des citations tirées de l'entretien avec le Principal et du projet d'établissement, que les élèves étaient majoritairement issus d'un milieu aisé. Ceci est précisé quantitativement par la grille des CSP des parents d'élèves ci-dessous (tableau S-2 et graphique S-1) :

Tableau S-2 : CSP des parents d'élèves et pourcentage d'étrangers (rentrée 1996/97)

	% de l'effectif total
Professions libérales / cadres supérieurs	40,6
Professions intermédiaires	28,2
Ouvriers	12,2
Employés	9,1
Artisans / commerçants	7,8
Sans emploi	1,2
Autres	0,8
Retraités	0,0
Agriculteurs	0,0
Etrangers	0,9

Graphique S-1 : CSP des parents d'élèves



Les chiffres donnés pour les CSP du collège S montrent effectivement que 68,8% de la population appartient aux professions libérales, cadres supérieurs et professions intermédiaires et que le pourcentage d'étrangers est de 0,9 %.

Le Principal en fait le constat, comme les enseignants, en pointant certaines caractéristiques comportementales typiques de ces enfants privilégiés qui *"malgré les difficultés sociales, chômage, etc. qui surgissent aussi pour ces milieux-là... restent des enfants de milieu aisé"*. Par exemple, S3 qui a passé trente ans de sa carrière au collège FL, dont *"les élèves ont un statut social plutôt défavorisé"*, fait la remarque suivante au sujet des élèves du collège S : *"J'ai été très frappée... Ce qui m'a choquée c'est que les enfants de S soient élevés dans des cocons et semblent ne pas connaître qu'ailleurs il y ait des enfants qui ne sont pas comme eux... J'ai parfois été choquée par leur attitude, simplement je pense qu'ils ne savent pas"*. Le projet d'EPS fait un constat très semblable : *"Fourchette sociale "serrée" (peu d'enfants de chômeurs)... enfants gâtés, surprotégés, individualistes (tout leur est normalement dû)"* (p.9).

II.2.3. Le dispositif de la situation

(cf. annexe n°20, tableau n°67)

Le dispositif de la situation est riche et complexe. Les principales manifestations en seront étudiées tour à tour. Ce sont : un projet d'établissement, un projet d'EPS, des conventions avec les associations sportives communales et intercommunales, des liaisons avec les écoles primaires de la commune.

II.2.3.1. Le projet d'établissement

(cf. annexe n°17 et annexe n°20, tableau n°67)

C'est un document de quatorze pages, élaboré et rédigé en 1992 par l'équipe de direction précédente. Selon le Principal actuel, *"il correspond à la période où le recteur avait écrit qu'il était obligatoire d'avoir un projet d'établissement... donc il a été construit un peu sous la pression, mais avec une réflexion commune des équipes éducatives"*.

Il reprend les grandes lignes du projet académique puisqu'il devait y avoir conformité entre le projet d'établissement et le projet académique.

Le premier chapitre intitulé "Histoire et réalités 1992", est un bilan de l'existant. Le deuxième chapitre développe succinctement les grandes lignes du projet. Trois axes de ce projet concernent cette recherche. Ce sont :

- "Acquisition et développement de l'autonomie chez les élèves", qui se décompose en quatre rubriques :

- * l'élève, acteur de son orientation ;
- * le projet d'EPS et ses principales actions orientées vers l'autonomie ;
- * l'informatique, outil d'apprentissage de l'autonomie ;
- * ouverture sur l'Europe avec voyages à l'étranger ;

- "Sensibilisation aux problèmes de l'environnement", qui se développe de trois manières différentes :

- * participation à la campagne "Recyclage des déchets ménagers" et initiation au tri sélectif ;
- * sensibilisation par les enseignants de biologie aux problèmes du traitement des déchets par des visites (aquapole, usine de compostage) ;
- * mise en œuvre du projet "Découvrons, protégeons, sauvons la montagne en Oisans" ;

- "Éducation à la citoyenneté" qui comprend deux aspects :

- * développement de l'esprit de solidarité (participation active des élèves et parents à la campagne "Jeunesse au plein air" ; action d'un groupe d'élèves en faveur du Pakistan avec l'UNICEF) ;
- * développement de l'esprit de responsabilité prenant la forme d'une participation active des 6èmes et 5èmes à la mise en place du Conseil Municipal de Jeunes sur la commune de S, puis à ses activités.

D'après le Principal, *"aujourd'hui, les grandes lignes restent les mêmes... un peu comme tous les projets, il privilégie la citoyenneté, les actions pédagogiques, la technologie, la solidarité... par exemple avec certains pays du tiers monde, avec des SDF de Grenoble"*.

Mais le projet n'a pas été réactualisé et le Principal *"cherche actuellement un cadre, c'est-à-dire un mode de réunion des enseignants pour reformuler le projet"*.

II.2.3.2. Le projet d'EPS

(cf. annexe n°17 et annexe n°20, tableau n°67)

C'est un document de 128 pages, dont l'ampleur est un peu tournée en dérision par S1 qui l'appelle *"le monstre"* et dont S2 dit : *"Il ne doit pas y avoir beaucoup de pavés comme ça"*. Il a été rédigé entre 1985 et 1990 par l'ancienne équipe d'EPS actuellement représentée par S2 et S5. S2 précise que c'est le fruit d'un long travail de l'équipe : *"On a mis un temps fou... On a dû mettre deux ou trois ans pour le faire"*. Il est le fruit d'une réflexion collective de toute l'équipe. Certaines parties, par exemple les fiches pédagogiques ou les grilles d'évaluation, ont été réalisées, dit S2, par *"des petits groupuscules qui travaillaient à deux ou trois, qui faisaient un projet sur un cycle ou deux, parce que c'est plus facile à deux ou trois que quand on est la grosse équipe... mais la grosse équipe te permettait de faire avancer les groupuscules"*. Ensuite, il a été *"mis au propre"* par S5, car *"il fallait que quelqu'un, et quelqu'un de super intelligent, remette tout ça par écrit, donc c'est S5 qui l'a fait en grande partie"* (S2).

Après ce bref historique du projet d'EPS, il est intéressant d'énumérer ce qui, dans le projet, demeure actuel. En effet, les enseignants soulignent qu'il *"reste sous-jacent"* (S5) et qu'*"il a toujours lieu d'être parce qu'on est toujours à peu près dans le même esprit"* (S1).

Le dispositif décrit dans cet ancien projet reste celui de l'équipe actuelle et met en valeur deux pôles d'action : l'un de nature idéologique pour *"faire reconnaître la discipline comme discipline fondamentale"*, l'autre de nature pédagogique pour *"permettre la réussite et l'épanouissement de tous les élèves"* (p.25).

Le premier objectif *"pour que la discipline EPS soit reconnue à part entière et qu'elle ait sa place"* (p.18) est qu'elle *"soit présente et s'investisse dans la vie pédagogique,*

institutionnelle, associative” (p.25). Pour cela, elle doit développer un “militantisme” dans trois directions :

- en direction du collège, par des manifestations institutionnalisées (cross, randonnée sportive, spectacles danse et gym-création), par des responsabilités de professeur principal, des représentants au CA ;
- en direction de la cité, pour “construire entre le collège et la cité une vie sportive et culturelle gérée par des collectifs des deux horizons”. A cet effet, “les clubs sportifs communaux sont recentrés sur l'AS (en volley-ball, rugby, etc.) et l'AS décentre sur les clubs (cyclisme, judo, ski, tennis)” (p.19) ;
- en direction de l'institution scolaire, dans laquelle l'équipe collabore par le biais de l'UNSS ou de la FPC dont “l'équipe est utilisatrice à 100%” (p.20).

Le deuxième objectif qui vise la réussite et l'épanouissement des élèves a pour but de mettre en place une nouvelle organisation pédagogique basée sur le travail collectif des enseignants et des regroupements d'élèves non figés par la structure administrative de la "classe". Les enseignants n'ont donc pas de classes attitrées pour l'année. L'organisation pédagogique mise en place conduit à “travailler par binôme homme / femme” et à “constituer des groupes autres que les groupes classes” (p.32). Les modalités de regroupement dépendent des activités : “mixtes ou d  mixt  s, homogènes (groupes de niveau) ou hétérogènes très large, par affinités, optionnels” (p.31). Cette organisation reconduite d'année en année, depuis plus de dix ans, entraîne des contraintes sur l'emploi du temps :    chaque niveau, de la 6  me à la 3  me, deux classes doivent avoir cours en même temps pour pouvoir faire cette décomposition / recomposition des classes "administratives" en groupes pédagogiques. Lorsque le cours est sur un créneau de deux heures, le binôme homme / femme travaille ensemble, soit sur une seule APS avec des groupes de niveaux différents, soit sur deux APS différentes (par exemple, avec démixité : rugby pour les garçons, natation synchronisée pour les filles). Lorsque le cours est sur une heure seule, chaque enseignant travaille avec son groupe (de niveau, d  mixt  , etc.), mais en relation et concertation de contenus avec les autres.

Il reste que ce projet, même si chacun reconnaît la validité de ses dispositifs et de l'esprit général, est à réactualiser. S1 ironise : *"Il faudrait se repencher sur le malade... Il va falloir se prendre par la main et consacrer un petit bout de temps pour le réactualiser... tout a évolué... il va bientôt être obsolète"*.

S5, quant à lui, pense qu'il n'y a pas urgence pour le faire et conclut : *"On a bonne conscience en se disant que, de toute façon, c'est pas la peine de réécrire un projet tant que les textes sur le collège ne sont pas encore définis... encore faut-il que les contenus que l'on reconduit et que l'on réajuste ne soient pas obsolètes et qu'ils correspondent bien à ce qu'attend l'Etat... En plus, quand ça nous arrive à la base, c'est déjà obsolète, on nous en ressort d'autres"*. Il y a deux interprétations possibles à cette "philosophie" : le réalisme d'un vieux "routard" de l'Education Nationale, mais aussi peut-être le peu d'empressement d'un créateur à voir son œuvre modifiée. Cette dernière interprétation est celle de S3 : *"S5, le projet, c'est son bébé... on ne peut pas y toucher, les modifications ne sont pas possibles"*.

II.2.3.3. La liaison de l'EPS / AS avec les associations communales et intercommunales

(cf. annexe n°20, dispositif n°2)

Le dispositif contractuel qui lie l'EPS / AS avec les associations communales et intercommunales dure depuis plus de dix ans. Il a été mis en place par l'ancienne équipe, en partie dans le but, on vient de le voir, de faire reconnaître la discipline EPS dans tous les milieux et dans toutes les structures. Mais il correspond aussi à une conception plusieurs fois exprimée par S5 de *"nécessaire ouverture du collège sur la cité"*. Ces liens se traduisent au niveau des personnels, au niveau du matériel et des locaux et au niveau des accords administratifs. On peut donc citer, de manière non exhaustive :

- le fait que des personnels communaux ou des entraîneurs de clubs sportifs communaux aident à l'encadrement de l'AS (en volley-ball, en rugby et bientôt en cyclisme) ;
- le fait qu'il existe des classes à horaires aménagés (volley-ball, gymnastique et bientôt cyclisme), permettant aux élèves de pratiquer des activités des clubs sportifs communaux dans les créneaux horaires scolaires ;
- le fait que les installations et le matériel de la commune, du syndicat intercommunal et de certains clubs sont prêtés à l'EPS et à l'AS (terrains, gymnase, piscine, anneau de cyclisme, local de ping-pong, etc.) ;
- le fait que certaines activités (ski, judo, tennis), non assurées par l'AS, sont déléguées aux clubs communaux dont la licence, commune avec celle de l'AS, ouvre l'accès aux compétitions UNSS ;
- le fait que, réciproquement, une licence de l'AS (gymnastique, volley-ball, etc.) ouvre l'accès au club correspondant sans majoration financière supplémentaire.

II.2.3.4. Liaison entre l'EPS et les écoles primaires

(cf. annexe n°20, dispositif n°2)

Il existe un autre lien entre la commune et l'équipe d'EPS, c'est la relation avec les écoles primaires : les classes de CM2 participent au cross d'automne organisé pour les 6èmes et les 5èmes et, à la fin de l'année scolaire, elles sont reçues au gymnase du collège où leur sont présentées l'EPS et les APS.

On constate donc que les dispositifs mis en place par le projet d'établissement, et surtout par le projet d'EPS, continuent majoritairement à fonctionner, à quelques modifications près. Parfois même, comme on le voit au niveau des accords entre communes / clubs sportifs / EPS-AS, les dispositifs se sont diversifiés et enrichis, ce qui

fait dire à S1 : *"Comme les différents partenaires au niveau collectivité locale sont de plus en plus importants (syndicat intercommunal, etc.), je passe mon temps au téléphone"*.

Il reste que les documents écrits qui constituent la base de ces dispositifs ont besoin d'être réactualisés comme le soulignent tous les acteurs.

II.2.4. Synthèse sur les données contextuelles de la situation

Le contexte matériel et socioculturel du collège S est donc tout à fait privilégié. Mais, à ce cadre favorisant, les acteurs la discipline EPS ont ajouté des atouts supplémentaires en développant un ensemble de dispositifs riches et complexes qui ont pour effet d'agrandir l'espace sportif et la palette des activités.

Après l'étude de ces premiers éléments de la situation, de nature essentiellement objective, l'étude de l'équipe d'EPS met en jeu une analyse de nature différente, celle du fonctionnement d'une micro-organisation.

II.3. L'équipe d'EPS

(cf. annexe n°21)

Cette partie de l'étude présente une modification par rapport à celle du collège P : la partie intitulée "Relations avec la commune", prévue dans la problématique, a été supprimée. Ces relations sont, en effet, depuis plus de dix ans pour certaines, institutionnalisées dans un ensemble de conventions reconduites d'année en année. Elles font donc partie du dispositif de la situation et ont été étudiées dans la rubrique précédente. Pour le reste, l'étude reprend le même plan celui du collège P.

II.3.1. L'histoire de la composition de l'équipe

(cf. annexe n°21, tableau n°68)

On a déjà évoqué précédemment le fait que l'équipe actuelle, en place depuis trois ans, succède à l'équipe qui s'était constituée au début des années 80 et qui est à l'origine de tous les dispositifs actuellement en vigueur dans le collège. L'ancienne équipe était constituée par cinq postes à temps plein alors que l'équipe actuelle n'en a que quatre et demi : la différence s'explique par la baisse des effectifs due en partie à la disparition de la SES. Trois des membres de cette équipe sont partis, l'un en retraite, les deux autres pour cause de mutation dans d'autres structures de l'Education Nationale. Les trois postes, d'abord affectés provisoirement à des non titulaires (c'est à ce titre que S4 avait été nommée une première fois au collège S) ont été respectivement et chronologiquement attribués à S1, S4 et S3. Le poste provisoire de S6, n'est que le complément de l'un des mi-temps.

Le poids historique de cette ancienne équipe est tel, non seulement sur les deux membres restants S2 et S5, mais aussi sur les quatre nouveaux, qu'il est nécessaire d'en donner un aperçu à travers ce qu'en disent à la fois les deux anciens collègues et les nouveaux. Cette équipe, à cause du travail qu'elle a réalisé et de son dynamisme, est

réputée dans toute l'agglomération grenobloise. On a vu que, dans le collège P, l'enseignante P1 y fait allusion (cf. II.3.9, chap.1 des résultats). C'est d'ailleurs cette "aura" dont bénéficie l'équipe qui a incité les trois nouveaux à postuler pour le collège S, comme le dit S3 : *"J'avais entendu parler du collège S par ailleurs, la fête du sport, la grande randonnée... que beaucoup de choses se passaient... que c'était une équipe qui était très motrice... C'était quelque chose dont j'avais entendu parler"*. Même S6, toute nouvelle dans la carrière, a entendu parler de cette équipe hors normes : *"C'était plus ou moins un pôle de recherche : les IPR descendaient souvent"*.

S2 et S5 expriment, chacun à leur manière, leur grande nostalgie par rapport à cette époque. S2 le fait en utilisant le registre des affects et avec des termes superlatifs : *"L'équipe, c'était très porteur... on se sentait unis... on ne se sentait pas chacun dans son coin... Ce boulot qu'on a fait ! C'était une véritable merveille... je n'avais jamais connu ça avant... C'était extraordinaire de confronter ses idées... C'était l'équipe la plus belle que j'ai vécue"*. S5 l'évoque en termes plus allusifs et plus retenus : *"J'ai des notions un peu nostalgiques... moi, tout de suite, à chaque fois que je peux dire quelque chose, j'essaie de le ramener à ce que j'ai pu vivre avant. Disons que, si je la fais à l'ancien combattant, je trouve qu'on était beaucoup plus liés avant et beaucoup plus proches dans les idées, dans la manière de fonctionner, dans le contenu politique, syndical, dans l'engagement... Je me souviens de schémas directeurs qui étaient très nets : "vie privée (du type "disponible ou pas tel jour"), on n'en parle pas". C'était que des engagements profonds, politico-pédagogico-syndicalo, tout ce que tu veux... Tout le monde était engagé... L'équipe était conditionnée elle-même par des engagements extérieurs, dans le monde pédagogique : recherche, formation continue, formation initiale, syndicat, etc... Donc ça donnait quelque chose qui était connoté par ça"*.

On peut vérifier le "militantisme pédagogique" (Projet d'EPS, p.20) de cette équipe à la page 12 du projet d'EPS où sont énumérées les responsabilités assumées par les enseignants : quatre participations aux groupes recherche-action (rugby, escalade, APEX, gymnastique), un responsable UNSS district, un responsable de l'animation FPC de secteur,

deux personnes-ressources FPC, une participation au bureau des associations communales, deux entraîneurs de club, une participation au CA du collège, trois fonctions de professeur principal de classe, un enseignant engagé dans la formation initiale (UFR APS), un enseignant conseiller pédagogique CAPEPS.

Mais pour comprendre le fonctionnement de l'équipe actuelle, il ne faut pas simplement rappeler ce qu'était l'ancienne équipe, il faut aussi évoquer ce qui s'est passé depuis que la nouvelle équipe de titulaires fonctionne. Celle-ci s'est mise en place entre 1992, date de la première arrivée, celle de S1, et 1994, date de la dernière arrivée, celle de S3. C'est à la rentrée 1995 que se produit un épisode conflictuel qui aboutira au remplacement de l'ancien coordonnateur S5 par un binôme formé de S1 et S4. Pour comprendre cet épisode, *"qui s'est mal passé"* selon S1, et les conséquences qu'il a entraînées, il faut entrer dans le détail de ses développements.

Pendant treize ans, de 1982 à 1995, S5 a assuré la totalité de la coordination, tant du point de vue pédagogique que du point de vue administratif, ainsi que les relations avec la commune et avec ses associations. S3 en donne une explication que confirment les propos de S1, S2 et S4 : *"S5 avait la coordination... de droit divin, de droit d'ancienneté. En tout cas, c'est lui qui assurait la pérennité entre les groupes précédents et les nouveaux collègues, entre le projet qui avait été institué et les nouveaux... c'était le garant de la cohésion et de la transmission"* et S1 résume la situation en disant : *"Il avait un peu la main sur tout"*.

Le déroulement de la *"prise de pouvoir"* (S3) par S1 et S4 à la rentrée de 1995 est décrit de la même manière par tous les membres de l'équipe en poste à cette époque-là. Comme S5 *"était surchargé de boulot"* (S4) et qu'il *"n'assurait que des tâches matérielles... sur le plan pédagogique, les réunions, tout ça, il n'y pensait plus trop... petit à petit est venue l'idée à S4 de partager la coordination avec lui"* (S3). S4 propose alors à S5 de partager la coordination avec lui : *"S5 m'a répondu : 'Non, je ne partage pas, je ne saurais pas partager, de toute façon, je n'y arriverais pas. Donc, si vous voulez, prenez la,*

mais moi je ne partage pas"... Il ne se sentait pas de cogérer... J'étais d'accord pour prendre la coordination. S1 aussi... A partir de là on a pris la coordination à deux".

Les deux enseignantes S2 et S3, non impliquées dans la prise de pouvoir, sont d'accord pour reconnaître qu'il y a eu, à cette occasion, un manque de démocratie dans le fonctionnement de l'équipe. S3 reprend d'ailleurs la même expression que S4, "prendre la coordination" mais dans le sens de "s'emparer de" : *"S1 et S4 ont "pris" la coordination",* dit-elle, *"ça s'est passé en début d'année, mais il n'y a pas eu un moment où on s'est tous réunis et où on a dit : "Normalement la coordination, chaque année est remise en cause"... Il n'y a eu aucune réunion où on a dit : "Qui vote pour l'un ? qui vote pour l'autre ?"... On n'a pas été très démocratiques. D'ailleurs, S5 l'a ressenti comme une prise de pouvoir".* S3, réaliste, conclut d'ailleurs sur le fait que, de toute façon, un processus démocratique n'aurait jamais pu avoir lieu avec S5 parce que *"Il n'aurait jamais dit : "Qui veut prendre ma place ?". Donc, ça s'est fait un peu comme ça".* S2 fait une analyse plus succincte mais comparable : *"S5 a été traumatisé, c'est un homme qui aime le pouvoir et qui a vu qu'on le lui enlevait".*

Quel est actuellement l'état d'esprit de S5, dépossédé de ses responsabilités depuis deux ans ? Les avis de ses collègues divergent quelque peu. S1 analyse la situation avec optimisme : *"Il a très bien compris... Il a fait la gueule trois mois... Maintenant, je crois qu'il en est satisfait",* alors que S3 est plus sceptique : *"Il l'a mal vécu... et c'est encore mal vécu par lui".*

Dans sa présentation des faits, S5, contrairement à ce qu'on pourrait attendre, ne se dit pas victime d'un putsch et n'utilise pas l'argument du manque de démocratie dans cette prise de pouvoir. Il prend, dans ses propos, une double position par rapport aux événements :

- d'une part il se présente, avec sérénité et détachement, comme ayant délibérément abandonné le pouvoir pour des raisons personnelles. Et cette attitude autorise le jugement optimiste de S1 cité plus haut. Voici quelques extraits de cette prise de position : *"J'ai fait des choix qui laissaient la porte ouverte à certaines personnes nouvelles et c'est à elles de prendre la relève... Des nouveaux sont arrivés... je crois qu'il faut laisser les autres prendre un peu le pouvoir... j'ai abandonné la coordination, soit parce que les structures*

dans lesquelles j'étais investi ne correspondaient plus à ce que j'étais, soit par manque de temps... je crois qu'il faut moi, me centrer sur les choses qui me concernent directement, le club qui a pris certaines dimensions nationales... je n'ai plus de tâches administratives... ça me convient très bien vu mon peu de disponibilité" ;

- mais, d'autre part, il émet des doutes sur la qualité du travail fait par les deux coordonnateurs actuels pour justifier *a posteriori* sa conception de la coordination à tête unique. Et cette condamnation voilée semble confirmer l'analyse sceptique de S3 donnée ci-dessus. S5 s'exprime ainsi : *"J'ai toujours pensé que la coordination ne pouvait pas se faire à deux. La donnée pédagogique et la donnée politique, comment les partager ? qui fait quoi ? Moi, j'ai la sensation que c'est un tout et que c'est difficile de les partager, de les dissocier dans le temps. Ils ont décidé de la partager, ils la font à deux, ce que moi j'ai toujours pensé impossible parce qu'il faut faire les choses de manière exhaustive... là, il semblerait que ça se fasse un peu comme ça : un coup je vais à une réunion, un coup c'est toi... ces deux personnes nouvelles... veulent faire des trucs mais en précipitation... j'ai eu la sensation qu'il y avait des erreurs de faites et qu'on allait le payer sur le terrain et puis effectivement ça s'est vérifié".*

Les analyses de S1 et S3 sur l'état d'esprit de S5, en apparence contradictoires, reproduisent en fait assez bien la double teneur des propos de S5. Comment interpréter ce "double" langage ? Détachement réel, nécessaire résignation, désir de sauver la face, analyse réaliste des avantages de la situation actuelle ? L'analyse ultérieure devrait permettre de répondre à la question en éclairant la logique d'action de cet acteur.

Cet épisode conflictuel a donc marqué les membres de l'équipe. Même si, deux ans après, les effets en sont probablement atténués, il n'en a pas moins laissé des traces et orienté certains comportements que l'analyse ultérieure de l'équipe doit pouvoir déceler.

II.3.2. La description des membres de l'équipe

(cf. annexe n°18, tableau n°51 et annexe n°21, tableau n°69)

Cette rubrique a été ajoutée, comme pour le collège P, à la liste des indicateurs initialement prévus dans la problématique.

S1 :

Il est décrit comme quelqu'un de fiable, de dévoué et de discret. S6, du fait de cette discrétion, a découvert tardivement ce collègue : *"Il y en a un qui est resté en retrait pour moi, c'est S1... Il était discret... Je me suis rendue compte que c'était quelqu'un de très agréable. On peut compter sur lui, c'est quelqu'un qui est très proche"* (S6). S5 confirme cette tendance de son caractère : *"S1 est beaucoup plus discret que moi"* (S5).

S2 :

Elle se définit comme ayant *"un tempérament assez en retrait"* et S6 insiste aussi sur cet aspect de son caractère : *"S2 est vive, volontaire, dynamique. Mais, sur le plan de la réflexion, je me demande si elle ne s'adapte pas un peu comme moi. Elle s'adapte plus qu'elle ne propose"*. Elle se décrit aussi comme quelqu'un *"d'assez rationnel dans (son) travail, l'organisation et tout ça"*. C'est par ailleurs quelqu'un de très enthousiaste, passionnée par tout ce qu'elle fait et qui s'exprime souvent, on l'a vu à propos de l'ancienne équipe, dans le registre de l'affectivité : *"J'ai été très heureuse dans ma vie professionnelle... J'aime ce que je fais... A mon départ à la retraite, je vais partir avec un vrai chagrin"*, chaleureuse dans toutes ses relations : *"Ce que je vais regretter le plus ce sont les relations avec les collègues. Les élèves aussi, à l'AS notamment"*.

S3 :

Elle s'exprime beaucoup sur elle-même, sur ses problèmes d'adaptation : *"Je pense que je suis la personne qui arrive le moins à s'adapter"*. C'est aussi quelqu'un qui ne cherche pas à s'imposer : *"Je ne me sens pas humiliée si ce n'est pas moi qui parle. Je suis*

quelqu'un qui n'a pas envie de s'imposer". A la suite d'un décès familial, elle est *"en période de récupération sur tous les plans : physique, affectif, psychologique"*. Elle avoue *"avoir du mal"* dans ce milieu nouveau pour elle et *"croi(t) avoir fait une erreur de demander (sa) mutation"*, parce que, pense-t-elle, *"dans un milieu que l'on connaît bien"* (i.e. le collège où elle a enseigné pendant trente ans), *"(on) a peut-être un peu plus de facilités"*. C'est elle qui, selon S2, est *"la plus critique, notamment sur S5"*.

S4 :

C'est quelqu'un qui fait autorité auprès de ses collègues par son investissement et sa compétence : elle est une *"force motrice"* comme le dit S3 à propos d'un projet qu'elle avait fait de regrouper dans un spectacle toutes les formes d'art ; *"ses contenus en danse"*, dit S2, *"il n'y a rien de plus riche"*. Alors que, selon ses propres termes, *"(elle n'est) pas quelqu'un qui rentre facilement en conflit"*, c'est elle qui a osé remettre en cause le monopole de S5 sur la coordination.

S5 :

Il est une personnalité, pour ne pas dire un personnage, au sens dramatique du terme. Cette personnalité, comme le dit S1, *"n'est pas toujours simple à gérer"*. On lui reconnaît de grandes qualités. Selon S2, *"il a une élocution très agréable, il est très pertinent au niveau de la réflexion... C'est souvent lui qui a un esprit de synthèse très riche"*. Elle avoue donc qu'elle *"(a) un faible pour tout ce qui représente son intelligence"*. S6 voit en lui quelqu'un qui *"est franc... tu dis quelque chose, il va tout de suite te montrer par A + B que tu dis une grosse connerie... selon le caractère ça pourrait accrocher... c'est lui qui a le plus d'influence, qui est le plus vif et le plus fonceur, le plus engagé"*. Il revendique lui-aussi sa franchise, souvent brutale : *"J'aime bien qu'un chat soit un chat"* (S5).

Par contre, tous s'accordent avec S2 pour *"lui trouver de gros défauts"* et dire qu'il est *"un peu caractériel... et que c'est un homme qui aime le pouvoir"*. Mais, selon elle, *"la plus critique vis-à-vis de S5, c'est S3"*. Cela apparaît, en effet, dans l'analyse très perspicace que

S3 fait à propos du conflit sur la coordination (cf. II.3.1. ci-dessus). S5 lui-même reconnaît qu'il est *"quelqu'un de passionné et entier... primaire... qu'(il) parle beaucoup"*... et conclut de façon très lucide : *"C'est vrai aussi que je suis un peu quelqu'un de pouvoir, donc je me méfie aussi de mon attitude... Je suis très énergétique, je suis un bouffeur d'énergie. Je préviens les gens... je leur demande souvent : "Mais imposez-vous ! Dites vos idées, vos envies, vos désirs"*.

Critique sur lui-même, il se refuse à toute attaque personnelle : *"On a dépassé le stade de se juger sur telle et telle chose"*, dit-il et il n'évoque ses rancunes que par des allusions anonymes : *"A partir de là, toutes les tâches administratives ont été faites par ces personnes"*, conclut-il à propos du conflit sans jamais citer le nom de ses collègues.

S6 :

Etant nouvelle venue et dans une situation précaire, elle n'a pas encore pris réellement sa place si bien qu'on sait peu de choses d'elle, si ce n'est ce qu'elle dit d'elle-même : *"Pour te dire ce que je pense de moi, je pense que je ne suis pas un élément leader. Par contre, j'ai pas mal de capacité d'adaptation. C'est-à-dire que je m'adapte facilement"*.

Voilà donc, à travers quelques-uns de leurs témoignages, certains éléments de la personnalité des membres de l'équipe. Le Principal donne sa vision de l'équipe en ces termes : *"C'est vrai qu'il y a quand même des personnalités différentes... c'est vrai qu'ils sont quand même très différents et ça ne doit pas être facile tous les jours de coordonner là-haut !" (cf. annexe n°18, tableau n°51)* Ce qui frappe surtout, dans cette équipe où l'un des membres est *"un bouffeur d'énergie"* qui met en garde ses collègues en leur disant : *"Mais imposez-vous ! Dites vos idées, vos envies, vos désirs"*, c'est que trois enseignantes reconnaissent ne pas aimer s'imposer, qu'une quatrième se définisse comme n'aimant pas les conflits et que le dernier soit perçu comme quelqu'un de *"discret"*. Le fait qu'un tel regroupement de caractères ait pu modifier le cours des choses établies depuis plus de dix ans dans cette équipe, en l'occurrence la monopolisation des responsabilités par S5, a de

quoi surprendre. L'étude de ses modalités de fonctionnement, abordée dans la suite, devrait apporter des éclaircissements.

II.3.3. La répartition des tâches de la coordination

(cf. annexe n°21, tableau n°70)

Les deux coordonnateurs, S1 et S4, se sont donc réparti les tâches. S1 commente ainsi la répartition : *"C'est très simple, c'est en rapport aux compétences qu'on se reconnaît chacun. Je reconnais les compétences pédagogiques de S4... Moi, je me sens plus des compétences relationnelles avec la mairie. Ce sont des choses que j'ai déjà vécues dans mon village. Au niveau matériel aussi, ça me convient très bien"*.

S4, de son côté, définit son secteur de responsabilité : *"Je m'occupe des relations entre l'équipe et l'administration et des relations pédagogiques. Je jette un oeil d'un peu plus près quand on reçoit des consignes de programmes, de l'IPR. J'essaie de regarder un peu ce qu'il faut faire retomber. Au niveau de tout ce qu'on fait dans l'équipe, j'essaie de faire des bilans, pour que l'année prochaine, on puisse éventuellement faire évoluer... Il y a tout un travail d'écriture que j'ai pas mal fait sur les contenus des cycles après les réunions communes et sur les fiches d'évaluation pour que l'on puisse fonctionner sur les mêmes bases"*.

Les deux co-responsables insistent sur le fait que chacun a son secteur de compétences : S1, qui reconnaît ne pas avoir de *"facilité d'écriture"*, laisse ce travail à S4 qui, elle, avoue de son côté : *"Tout l'aspect matériel, ça ne m'intéresse pas, je n'ai pas envie de le faire"*. Et chacun, par ailleurs, se tient à ce secteur de compétence : *"Tout se fait naturellement. Elle n'a pas eu à empiéter chez moi et je n'ai pas eu à empiéter chez elle"*, dit S1.

Les autres enseignants de l'équipe trouvent intéressante et efficace cette forme de coordination partagée. *"Je pense que c'est très bien d'avoir une coordination à deux têtes... Assumer à un seul, c'est difficile"* dit S3. C'est aussi ce qu'exprime S2 qui n'a pourtant,

jusque là, connu que la coordination "à une tête" : *"Je trouve que c'est bien... Je trouve que c'est très viable... Je sais à qui m'adresser pour chaque problème"*. S6 y voit un avantage supplémentaire : *"Ça permet davantage de communication... plutôt que ça soit tout le même qui centralise"*.

S5, on l'a vu, est le seul à qui ce partage des tâches ne donne pas satisfaction et qui donne à celui-ci une interprétation différente de ses collègues : *"S'ils se sont partagé les tâches, je pense que c'est un peu le côté solidarité de nouveaux qui arrivent. C'est un tout de solidarité, de protection, d'encouragement. Alors que moi, je dis toujours qu'à deux c'est rassurant, mais c'est difficile"*.

II.3.4. Les relations avec l'administration

(cf. annexe n°21, tableau n°71)

S4, qui a la charge des relations avec l'administration, remarque que l'EPS *"a une écoute assez grande de la part de la direction... Le travail proposé par l'équipe est respecté... (les) emplois du temps, faits par l'équipe, sont prioritaires et la plupart du temps respectés"*. Les relations de l'équipe avec l'administration, qui *"(leur) fout royalement la paix"* (S1), sont considérées comme bonnes, voire *"excellentes"* (S1). Ces relations sont majoritairement mises au compte de la confiance qu'on accorde à l'équipe, celle-ci ayant fait ses preuves, comme le dit S1 : *"Il y a une énorme confiance. Ils savent qu'on ne leur amène jamais de problèmes"* et il donne un exemple : *"Si un collègue est malade, c'est nous qui gérons le fait que la personne soit absente. On gère, soit en conservant des groupes un peu chargés, soit en prévenant les gamins. Mais c'est nous qui gérons tout ça. On leur facilite la tâche"*. S6 fait remarquer que cette prise en charge de la gestion des absences par l'équipe lui donne du poids vis-à-vis de l'administration mais qu'elle est nécessitée par le type d'organisation : *"Il faut qu'on assume notre manière de fonctionner. Comme on fonctionne par groupe de niveau, quand un prof est absent, ça n'enlève pas une classe, mais un groupe. Les surveillants ne peuvent pas communiquer ça."*

C'est à nous de descendre, informer les surveillants, donner la liste des noms, etc. Donc, on fait un peu le travail à leur place. C'est comme ça que l'équipe prend du poids".

Les relations entre l'équipe de direction (Principal, conseiller d'éducation, sous-directrice) et certains enseignants de l'équipe, notamment S1 et S4, sont même très conviviales : *"On fait des choses ensemble avec Paul, le patron, extérieurement. En plus, avec certains collègues, on organise des week-ends, enfin des samedis ski de fond, ou des choses comme ça... avec lui et certains collègues d'autres disciplines qui veulent. On a donc des relations un peu plus proches avec lui" (S1).*

S2, qui est par nature chaleureuse (*"Je descends en bas",* dit-elle, *"dire bonjour à tout le monde... des fois, je n'ai rien à dire... j'y vais juste comme ça pour dire bonjour"*), développe de son côté, vis-à-vis de l'administration, une convivialité aux accents très personnels : *"Les relations sont très bonnes parce qu'ils ont appris à me découvrir. Ils ont vu que je ne calculais pas mon temps. Je suis en CPA mais je donne, je donne, parce que j'aime. Donc, le personnel de direction apprécie les profs qui travaillent. En te quittant, je vais descendre en bas leur raconter la journée d'hier (i.e. le voyage à Paris avec les délégués pour visiter l'Assemblée Nationale). Tu sais, le projet montagne que je fais, donne une image positive : tous les parents qui viennent voir le Principal disent que c'est super. Donc tu as déjà ta note administrative".*

S5, par contre, adopte une position beaucoup plus nuancée, voire critique, vis-à-vis du Principal. Il apprécie, lui aussi, le Principal *"en tant que personnalité",* car, dit-il, *"il part d'un rapport de confiance avec les individus, il est très agréable, ce n'est pas le flic... c'est clair qu'il est vachement agréable, on se tutoie, les collègues partent souvent en week-end ensemble".* Mais S5, qui *"n'aime pas tellement mélanger les genres",* ne participe pas, comme ses collègues, aux relations de convivialité évoquées ci-dessus, parce que, dit-il, *"je n'ai pas le temps et puis surtout parce que je fais beaucoup de distinction entre mes relations privées et mes relations professionnelles, c'est un choix que je me suis donné".*

Sa vision des relations avec l'administration est différente de celle de ses collègues. Conformément à sa philosophie (*"Comme la nature, le pouvoir a horreur du vide"*, dit-il) et à celle du projet d'EPS qui insiste sur la nécessité, pour l'EPS, de se faire reconnaître (cf. annexe n°17), il pense qu'une équipe ne doit sa reconnaissance par l'administration que si elle instaure un rapport de force qui lui est favorable : *"En tant qu'équipe, depuis l'ouverture du collège et jusqu'à maintenant, on a gardé ce côté, qui a traversé le temps suivant les chefs d'établissement, où, manifestement, l'équipe d'EPS est reconnue en tant que telle parce qu'elle peut imposer des choses"* (S5). Il n'hésite donc pas, contrairement à ses collègues, à établir ce rapport de force, si besoin est, avec le *"nouveau patron"* : *"Quand un coup tordu arrive, je la ramène et terminé... je la ramène et le patron se remet à sa place et puis c'est fini. Et comme il sait que j'en ai rien à faire de ses notes administratives et des notes pédagogiques ou ses notes trucs, je ne fonctionne pas sur ces bases-là, alors il a compris"*.

Sur ce registre là, il n'est pas suivi par l'équipe : *"C'est sûr que c'est pas le genre de mes collègues"*. Il exprime aussi son désaccord avec ses collègues qui n'ont pas, selon lui, une attitude suffisamment critique vis-à-vis du Principal qui adopte la stratégie *"d'ouverture du parapluie... et qui, en tant que chef d'établissement, a horreur de prendre ses responsabilités de chef"*. En portant cette accusation, il fait allusion à l'attitude *"louvoyante"* du Principal qui, à propos de la traditionnelle *"randonnée sportive"* du collège, pratique, au nom du principe de sécurité, la politique du *"oui, mais"*, sans vouloir ni interdire, ni cautionner. Cette randonnée sportive, soutenue pendant plus de dix ans par les deux principaux précédents, a contribué à la renommée de l'équipe d'EPS dans toute l'agglomération grenobloise : c'est une course d'orientation de 10 kilomètres en terrain accidenté, dans la colline et la forêt proches, concernant environ trois cents élèves de 4ème et 3ème, par équipe de deux, avec plusieurs parcours de niveau différent. C'est pour cela que S5 *"ne l'apprécie pas en tant que patron"*. Il souligne, sur ce point, ses divergences avec ses collègues : *"On ne peut pas fonctionner dans le copinage avec des choses comme ça... Mais il n'y a que moi qui dit ça... ça convient très bien à mes collègues"*.

Un autre désaccord sur les comportements de l'équipe par rapport à l'administration est exprimé par S3, mais dans un tout autre sens. Elle accuse l'équipe de ne pas savoir se remettre en cause et de ne pas faciliter la tâche de l'administration : *"Nous sommes très sûrs que nous sommes très bons ! Une faible remise en cause, c'est l'impression que j'ai... du fait que l'EPS, ici, a été moteur de l'établissement pendant très longtemps"*.

Le Principal, quant à lui, reconnaît de manière générale que *"les professeurs d'EPS ont toujours été en avance sur les autres matières... en proposant un projet pédagogique d'équipe cohérent"* et exprime sa politique de confiance envers l'équipe locale : *"On leur fait confiance, on respecte ce qu'ils nous proposent comme activités"*.

En outre, il souligne leur esprit d'équipe et de solidarité : *"Ils sont assez disponibles. Ils ne sont pas là à mégoter sur le vendredi après-midi, sur le mercredi matin, etc. Leur notion d'équipe passe, j'ai l'impression, avant leurs désirs personnels"*.

Il déplore par ailleurs l'isolement géographique de l'EPS et pense que *"c'est un facteur aggravant"* qui contribue au fait que *"l'EPS, au niveau des conseils de classe, n'est pas considérée avec toute l'importance nécessaire par les autres enseignants"*. Ce n'est donc pas, selon lui, par une reconnaissance générale de la discipline que se fait la reconnaissance de l'EPS au collège S, mais par la personnalisation de certaines activités : *"L'EPS est connue au travers d'un certain nombre d'activités... Donc l'EPS est plus reconnue au travers des profs eux-mêmes et la valeur que l'on donne aux profs, plutôt que par ce que l'on sait de l'EPS"*. Ce jugement, si pessimiste qu'il soit, rejoint, d'une certaine manière, les prises de position de S5 et du projet d'EPS. (Pour toutes les citations concernant le principal, cf. annexe n°18, tableaux n°50 et 51).

On constate donc que les relations de l'équipe avec l'administration sont bonnes, puisqu'elle satisfait au maximum les demandes de l'EPS et reconnaît le travail et le sérieux de ses membres. Mais il n'y a pas, sur certains aspects, unanimité des jugements portés par les enseignants d'EPS sur la direction de l'établissement et sur les attitudes que l'équipe doit adopter par rapport à elle.

II.3.5. Les relations avec les enseignants des autres disciplines

(cf. annexe n°21, tableau n°72)

Les membres de l'équipe, à cause du relatif éloignement géographique des installations, du confort de leur local dans le gymnase, du mode de fonctionnement qui fait que les élèves viennent très souvent les voir pendant les récréations, ne fréquentent pas la salle des professeurs, ce qui les isole par rapport aux autres enseignants. Chacun reconnaît que les relations avec les autres enseignants sont le plus souvent des relations individuelles, personnelles : *"On n'a pas de temps pour descendre en salle des profs... Alors y'a des relations individuelles, personnelles. Et on est perçu comme des gens qui sont très refermés sur eux"* (S3).

S5 est encore plus éloigné des autres enseignants du collège parce que, dit-il : *"De par le fait que j'ai moins de responsabilités dans l'établissement, mes relations sont plus des relations affectives avec des copains, des anciens parce qu'on se connaît depuis longtemps, plutôt que des nouveaux avec qui on se croise... Je suis sûr que S4 et S1 ont plus de relations avec les collègues... pas les anciens. Maintenant, ils connaissent mieux l'établissement que moi"*.

Certains, comme S1 et S4, du fait de leurs responsabilités et parce qu'ils ont conscience de cette scission, font tout pour assurer les liens entre l'équipe et le reste de la communauté. C'est ce que fait valoir S1 : *"Je fais beaucoup d'effort pour aller au contact... il y a plein de gens avec qui je suis très bien"*. S3 reconnaît d'ailleurs que c'est en train de changer du fait des efforts de S1 et de S4 : *"On était perçu comme des gens refermés sur eux... c'est l'impression que j'ai eu quand je suis arrivée... mais ça a peut-être changé... Maintenant que je suis là, je n'ai plus le même regard"*.

Tous ont pris l'habitude de prendre le repas de midi à la cantine pour garder le contact avec les autres collègues. S1 l'explique : *"On mange ensemble... il n'y a pas d'un côté et de l'autre. On mange tous à la cantine. Ça permet de discuter avec les collègues d'en bas parce qu'on les voit peu"*. Même marginalisé, S5 respecte, lui aussi, comme ses

collègues, le principe du repas à la cantine le midi, *"pour la commodité et la convivialité avec les autres collègues"* et il a encouragé la jeune recrue S6 à adopter ce principe : *"S5 m'a dit en début d'année : 'Heureusement qu'il y a le repas pour communiquer avec les autres profs'"* (S6).

S1 et S4, par conviction et goûts personnels, mais aussi pour suivre les principes du projet d'EPS, multiplient les actions en direction des collègues des autres disciplines : S1 organise des activités communes, soirées festives ou sorties sportives ; S4 est à l'initiative de spectacles pris en charge par l'équipe et réalisés par les élèves (gymnastique-création ou danse), spectacles auxquels les autres enseignants sont invités. Mais l'équipe est, elle aussi, toujours partante dans ces cas-là pour assumer des responsabilités, comme le souligne S1 : *"Parmi les enseignants d'EPS, je suis le seul à faire des propositions... mais aussitôt qu'il faut aider, tout le monde vient... Donc c'est vrai que l'EPS est un peu moteur pour secouer un peu"*.

Mais selon S3, elle n'est plus aussi *"motrice"* qu'auparavant, elle n'a plus le même dynamisme : *"Je ne sais pas si elle perd ce caractère moteur ou si elle est fatiguée d'être moteur"*. Elle en voit la preuve dans l'échec du projet de journée "création artistique", conçu par S4 et lancé à la fin de l'année scolaire précédente, où on aurait inclus l'EPS, le théâtre, la technologie, la musique, les arts plastiques, etc. Or, d'après S3 : *"Ce projet, il y a quelques années, il aurait abouti. Il n'a pas abouti parce qu'on n'a pas fait le forcing"*.

L'analyse des membres de l'équipe, quant à la considération dont jouit l'EPS auprès des autres enseignants, n'est pas homogène. Il y a une vision optimiste de la part de S1 et de S4 qui pensent que l'EPS est prise en compte dans les conseils de classe. Selon S1 : *"L'EPS tient une grosse place... on nous demande très souvent nos avis que ça soit au conseil de classe ou à tous les niveaux"* et S4 émet le même point de vue : *"On est assez bien écouté... par les collègues dans les interventions au conseil de classe"*.

La position de S2 n'est pas aussi optimiste sur ce même sujet : *"Au collège, je crois qu'on a une grande place, on a beaucoup d'importance sauf au niveau des conseils de*

profs et des conseils de classe". Quant à S3, n'ayant pas connu cela dans le milieu défavorisé du collège où elle a longtemps enseigné, elle l'attribue au contexte social favorisé du collège S : "Ce n'était pas comme ça au collège FL où l'on s'appuyait beaucoup sur nous dans les conseils de classe... Ça tient à toute une culture, un milieu... On n'est pas sélectionné aux grandes écoles parce qu'on est bon en gym".

On remarque donc que, au niveau des relations avec l'ensemble de la communauté des personnels, l'équipe a tendance, pour des raisons essentiellement matérielles, à faire bande à part. Pour y remédier, elle développe une politique de rapprochement avec les autres membres de cette communauté. Ce rapprochement se fait à la fois par des démarches et actions individuelles de certains enseignants (S1, S2 et S4), qui développent de leur côté une sociabilité de réseau, et par des entreprises plus collectives de l'équipe dont l'objectif principal est d'obtenir la reconnaissance de l'EPS, objectif très imparfaitement atteint selon certains.

II.3.6. La sociabilité interne

(cf. annexe n°21, tableau n°73)

Tous s'accordent pour dire, comme S1, qu'il y a des relations très importantes entre les membres de l'équipe : *"A cause de notre fonctionnement, on finit par très bien se connaître. Je crois que nos relations sont très fortes. On prend plaisir à se voir et à discuter".* Le point de vue un peu extérieur de S6, confirme celui des autres membres de l'équipe : *"Les collègues sont très complices, solidaires, pour que l'EPS tourne bien. Il y a une espèce de familiarité, on est concerné par celui d'à côté. Enfin, c'est très "humain", entre guillemets".*

Ces relations se prolongent, pour trois d'entre eux en dehors du collège. S4 indique qu'*"(ils font) des choses ensemble avec S1 et S3 en dehors des heures de travail, parce*

qu'(ils ont) d'autres affinités que des relations de travail". Elle précise : "On se voit pas mal à l'extérieur. On va faire trois jours en bateau, faire de la randonnée en montagne".

Il y a aussi une convivialité festive à laquelle font allusion à la fois S1 (*"On fête tous les anniversaires... il y a en permanence du champagne au frigo"*) et S4 : *"On boit des canons, on mange ensemble"*. S5 souligne que cet aspect des relations est un fait de culture caractéristique de l'EPS : *"Il y a la spécificité de la discipline : le corps, la convivialité, les canons, l'apéro et compagnie"*. Mais S5 est en marge de cette convivialité, ce que déplore S1 : *"La seule chose qui nous gêne un peu tous c'est de ne pas voir assez S5 dans nos soirées : il n'en fait jamais partie, il est trop pris. Quand on arrive à l'avoir un soir, c'est super !"*

Par contre, S2 regrette que cette convivialité soit de nature exclusivement professionnelle et s'en explique : *"La vie professionnelle, ici, prime sur tout... Par contre, tout ce qui est vie personnelle, des fois j'ai l'impression que chacun vit sa petite vie parallèle... ou alors à deux, on se demande comment vont les enfants, comment va ta femme. Mais sinon, rien. Ça vient des personnalités de chacun... ils n'ont pas envie de parler d'eux, donc on respecte"*. S4, au contraire, justifie ce strict respect du temps de travail : *"On pourrait très bien discuter, se raconter notre vie et puis ne pas travailler. Mais on a pris des habitudes pour être efficaces de se prendre des temps de convivialité et des temps où l'on travaille, ne pas mélanger les choses"*.

Cette convivialité est d'abord liée à leur désir de former une équipe, comme le dit S4 : *"C'est vrai que ça aide et que c'est agréable quand c'est un peu convivial. De quoi ça vient cette convivialité ? C'est un peu le truc qui se mord la queue : le fait de travailler en équipe nécessite qu'on se voie relativement souvent et nécessite qu'on ait envie de se voir"*. Cette convivialité est aussi favorisée par l'existence de leur local confortable, "l'aquarium", ce que souligne S6 qui ne connaît pas l'équivalent dans les deux autres collèges où elle travaille : *"C'est ça qui est bien dans cet établissement, y'a cette salle qui est agréable ; donc déjà on y va facilement. Y'a unité de lieu et de temps. On se regroupe tous, on se voit, donc les informations passent"*.

Mais cette sociabilité n'est pas sans ambivalence. C'est S3 qui l'indique le plus nettement : *"De temps en temps il y a un gros clash, tout le monde s'en va pas content... L'année dernière ça a été très dur à vivre parce qu'il y avait une très grosse animosité. Et puis, on peut pas dire qu'il y ait deux blocs, mais presque : S4 et S1 qui sont très liés et S5 qui est de l'autre côté. Et les autres naviguent entre les deux. Depuis, les conflits se sont apaisés. Il n'y a pas trop de tensions. Ce n'est pas trop visible. Mais ça reste"*. S2 en fait aussi état plus laconiquement en disant que ces relations sont *"à la fois chaleureuses et conflictuelles"*. Elles sont conflictuelles quand il y a, selon l'expression de S6, des *"coups de grisou"*. Ces conflits, dit S1, *"tiennent essentiellement à la personnalité de S5"* qui est *"dominateur"* (S2). Mais sans doute ces conflits existent-ils aussi, comme le suggère S3, *"parce qu'il n'y a pas que le pouvoir, il y a d'autres choses qui rentrent en jeu"*.

Le premier facteur de conflit est effectivement le goût du pouvoir chez S5. Ce pouvoir, selon S1, *"lui permet de mettre en place ses idées"*. Une idée force de S5 est d'établir ce que S1 appelle *"un monopole du volley"* : le volley-ball est en effet le seul sport collectif qui est pratiqué à tous les niveaux de classe, ce qui est justifié dans la partie du projet d'EPS consacrée au volley-ball et rédigée par S5 : *"Le volley est un sport collectif très prisé au collège S, correspondant au contexte socioculturel et sportif de la cité"* (p.97). Toute proposition qui va à l'encontre de ce *"monopole"* provoque des *"coups de grisou"*. Les enseignants, évoquant ces conflits, en donnent les mêmes exemples :

- le fait d'avoir voulu introduire une section cyclisme à horaire aménagé parallèlement à la classe volley déjà existante ;
- le fait d'avoir voulu remplacer un créneau de volley commun à deux classes au niveau des 3èmes par un créneau mixte volley-tennis de table (qui permettait, du fait du bon niveau de ces élèves, d'agrandir leur espace de pratique puisque une moitié de l'effectif n'occupait plus le gymnase).

Les *"autres choses qui rentrent en jeu"*, pour reprendre l'expression de S3, qui expliquent les conflits sont à la fois les désaccords idéologiques dont on a parlé dans le paragraphe sur le militantisme et une différence de conception de la vie explicitée par S5 : *"Maintenant, c'est plus individualiste. Chacun a ses problèmes que je respecte tout à fait, néanmoins je*

le dis. Et tout ça fait que, pour créer des projets pédagogiques, c'est conditionné par ce que chacun vit au quotidien. Ça a évolué de ce côté-là, c'est clair... on essaie de trouver ce qui dérange le moins ou ce qui arrange un peu tout le monde alors qu'avant".

Mais, de l'avis de tous, en fin de compte, c'est la politique du compromis et de l'accord qui l'emporte comme le note S3 : *"Mais finalement, on vit plutôt bien... on s'aime bien tous et on a tous un petit sens de l'autre... Donc, finalement, on finit par se mettre d'accord".* S5 porte le même jugement : *"D'un autre côté, on s'apprécie quand même. Je pense qu'il y a tout ce côté recul et intelligence qui fait que ça fonctionne. Dans la mesure où une équipe vit ensemble, c'est comme un couple".*

En résumé, on peut voir que cette sociabilité est très complexe, à la fois forte et fragile dans la mesure où un conflit peut la remettre en cause à tout moment. En reprenant les indicateurs de la problématique, on peut dire qu'elle est de type volontaire puisqu'elle dépasse le cadre de la relation obligée à l'intérieur d'une équipe pédagogique. Cette sociabilité est de nature collective et professionnelle pour l'ensemble du groupe mais elle se prolonge en sociabilité interindividuelle et non-professionnelle pour le sous-ensemble S1, S3, S4.

Les conflits qui surgissent de temps à autre sont tous de nature professionnelle, mais, *"chacun mettant de l'eau dans son vin"* (S3), ni le fonctionnement de l'équipe, ni la solidarité de l'équipe ne sont remis en cause.

II.3.7. La concertation en général

(cf. annexe n°21, tableau n°74)

Cette partie analyse successivement les moyens de concertation, les niveaux de concertation (l'organisation de l'enseignement de l'EPS et les contenus d'enseignement) et les processus de concertation.

II.3.7.1. Les moyens de concertation

(cf. tableau n°74, la concertation n°1)

Comme l'explique S1, *"cette organisation demande beaucoup plus de réunions, d'harmonisation, de mises au point"*. La concertation au sein de l'équipe se fait donc à la fois dans des réunions qui ont lieu sur un créneau où tous les enseignants sont libres, le mercredi de 10h à 12h, mais aussi, ajoute-t-il, *"de façon informelle presque tous les jours entre 12h et 14h dans la mesure où on est presque toujours à deux ou trois"*. S4, de son côté, constate que ces réunions informelles *"à deux ou à trois, ça fait gagner du temps... quand on est tous autour de la table, c'est mieux d'avoir pris un peu d'avance... ça a mûri par des discussions en aparté"*.

Mais ces réunions ne sont pas régulières, elles sont placées selon les besoins du moment : fréquentes en début d'année, elles sont au cours de l'année placées en général en fin de cycle.

S3 se plaint de leur périodicité irrégulière et *"dans l'urgence"* qui ne permet de régler ni complètement ni en totalité les problèmes : *"Ce que je regrette c'est qu'on n'ait pas mis à plat des règles fixes de réunion... il faudrait se dire que l'on se voit toutes les trois semaines... Si on avait institué cette réunion tout le temps, on pourrait peut être aller jusqu'au fond des choses chaque fois"*.

S2 ne peut s'empêcher à ce propos de comparer avec le nombre et la longueur des réunions de l'ancienne équipe : *"Ça a tellement évolué ! En 1985, on se réunissait tous les mercredis matins de 9h à 12h. Tous les mercredis, c'était très lourd"*.

S4 reconnaît : *"On en fait le minimum"* et s'en explique : *"Je ménage les susceptibilités parce que je sais bien que tout le monde n'a pas envie non plus de passer X temps au bahut"*. L'interprétation de S3 rejoint l'explication de la coordinatrice : *"Je pense que S4 et S1 ont peur d'imposer des réunions. Ils ont peur de solliciter les autres... tout se fait comme ça en essayant de gêner le moins l'un ou l'autre"*.

Mais S4 fait valoir que, depuis que leur coordination est en place, il y a eu un certain nombre d'améliorations : *"Il y a eu une augmentation du nombre de réunions... les deux ou trois années précédentes, elles passaient un peu à la trappe... ça tournait sur ce qui existait déjà"*. D'autre part, comme l'indique S3 : *"Depuis que S4 est coordinatrice, il y a toujours un ordre du jour, elle l'écrit sur un tableau... on essaie de respecter"*, ce que S5, lui-même, apprécie : *"Les réunions me satisfont tout à fait parce qu'elles portent toujours sur un fait précis, c'est jamais dans l'absolu ou dans le vide, elles sont ciblées et spécifiques"*.

II.3.7.2. Les niveaux de concertation

a) L'organisation de l'enseignement de l'EPS

(cf. tableau n°74, la concertation n°2)

L'organisation des séances d'EPS, qui a été explicitée dans le paragraphe sur le dispositif de la situation, impose un minimum de concertations. Ainsi, tout est subordonné au collectif et rien à l'individuel, ce qui apparaît dans les paroles de S2 : *"L'emploi du temps, ici, est premier. Les vœux personnels, je n'en ai jamais fait"*.

Ce type d'organisation impose des contraintes à tous, par exemple la gestion des absences d'enseignants par l'équipe et non par l'administration (cf. II.3.4. Les relations avec l'administration). Mais il y a aussi, comme contrainte, la gestion des conseils de classe dont S1 explique la complexité : *"Il y a les conseils de classe qui, avec cette organisation, ne sont pas faciles à gérer... on répartit les responsabilités administratives sur ce tableau... Chaque trimestre c'est "qui fait quoi, avec quelle classe ?". Puisque, en fait, on n'a pas de classes à nous. Pour chaque conseil, on détermine qui les a le plus souvent, qui les connaît le mieux pour y aller ce trimestre-là"*. Enfin, le fonctionnement en tandem impose à chaque enseignant un minimum de préparation, comme le dit S1 : *"Cette façon de travailler m'impose d'y réfléchir certainement plus et de moins improviser. Quand tu es tout seul, tu te permets d'improviser. Quand tu es à deux, t'improvises beaucoup moins. Il faut que ça*

soit un peu plus préparé. Ça te titille les neurones ! T'es obligé de montrer comment tu travailles aux autres, t'es toujours en spectacle et tu dois justifier certaines choses".

Les enseignants, même s'ils sont utilisés de préférence dans leur(s) secteur(s) de compétence, s'adaptent et sont susceptibles de tout faire, en duo avec un collègue plus compétent, comme l'explique S1 : *"Moi, j'enseigne toutes les activités : du rugby, de l'athlétisme, la natation j'y vais aussi, du volley, même si S5 a presque tout (il ne peut pas les faire tous donc de temps en temps j'en fais). Je me suis lancé cette année à faire réellement des cours danse-crédation, mais sous la tutelle de S4 qui venait m'aider. Donc on fait tout".*

Le fonctionnement de ces binômes ne repose pas sur une concertation formalisée. S4 en explique le principe : *"C'est vrai qu'on ne passe pas un temps de préparation extraordinaire... quand on se connaît, il n'y a pas de problèmes... le plus important, c'est d'être à l'écoute".* Ceci est confirmé par S5 : *"C'est tout au feeling... comme un couple, on fonctionne au feeling. Très vite l'un et l'autre comprennent, par intérêt en plus, que celui-ci a besoin de pouvoir, que celui-là s'occupe plus du matériel, que l'un est plutôt comme ci, et l'autre comme ça... l'un sera plus sur la discipline (ce sont les hommes souvent) que l'autre... Tout se met en place quasiment normalement, comme dans un couple intelligent avec des enfants".* Il faut aussi, comme le souligne S6, des compromis : *"Par exemple, accepter de prendre le groupe de l'autre quand l'enseignant ne vient pas ou arrive en retard".*

Cette organisation impose aussi tout un système d'initiation pour les collègues nouvellement arrivés. C'est, dit S1, *"le seul collège qui fonctionne comme ça et qui arrive depuis des années à toujours fonctionner comme ça, malgré des gens nouveaux qui arrivent".* Même si, poursuit S1, il y a *"un pôle, S5, qui est certainement le meneur général"*, chacun joue son rôle dans cette initiation des nouveaux. Tous la décrivent comme S1 : *"Les gens qui arrivent ici, on les prend en main pour leur montrer. La première année, ils ont quasiment un tuteur... c'est-à-dire qu'on les bichonne, on les dorlote. On leur dit : "Viens, tu vas assister au cours. Tu es en spectateur, au moins*

pendant un trimestre. Et après tu nous dis". Chacun insiste sur le fait que ce parcours initiatique "n'est pas vécu comme une frustration" (S6), qu'il a été "vécu... mais pas subi" (S1).

Cette initiation a pour but, comme l'indique S6, de préserver leur mode de fonctionnement : *"Après tu sais pourquoi on te bichonne : ils veulent que tu t'adaptes. Ils ne veulent pas remettre en question une organisation qu'ils ont mis en place depuis X années parce qu'il y a un "bloc horaire" qui vient pour un an".* Mais, continue-t-elle, elle a aussi un coût énergétique important pour chacun des membres de l'équipe : *"En fait, ils forment quelqu'un chaque fois qu'il y a une nouvelle personne sur le "bloc horaire". Donc, c'est un investissement aussi. Faut répéter les mêmes choses. Faut mener les premiers cycles seul. Faut aller montrer où est le matériel. Faut prendre les choses en main. Sur le premier cycle, ils s'investissent. C'est un travail supplémentaire pour eux".*

Le résultat de ce travail commun, c'est, dit S2, que : *"ceux qui venaient à mi-temps pour combler un autre mi-temps ou des heures non faites, quel que soit leur âge, on a toujours pu les intégrer. Et on en a eu pratiquement tous les ans".* S2 indique qu'il n'y a eu qu'un seul cas de non intégration : *"Une dame qui est arrivée chez nous tardivement, elle était âgée, elle est arrivée deux ou trois ans avant la retraite. Elle n'avait aucun diplôme. Elle n'avait aucune formation réelle... Elle n'a pas pu s'intégrer, à cause de sa formation sans doute. On s'est aperçu qu'on n'y arriverait pas ou alors que ça serait une telle souffrance pour elle que ça ne valait pas le coup. On ne pouvait pas faire vivre ça à une collègue. Alors, elle gardait sa classe et elle faisait son petit bazar... son truc à côté. Ce fut le seul cas où on n'a pas pu intégrer".*

Chaque enseignant souligne les avantages de ce fonctionnement. Le premier avantage est d'utiliser la complémentarité des enseignants, donc de rendre l'enseignement plus efficace, comme l'explique S6 : *"L'objectif de ce fonctionnement, c'est une recherche d'efficacité. Ils ont utilisé les compétences particulières de chaque prof, les personnalités de chaque prof, pour qu'elles soient plus en adéquation avec le sexe des élèves par exemple*

ou le niveau, l'activité qui est enseignée. C'est, à mon avis, utiliser au mieux les ressources de l'établissement".

Cela permet aussi, selon S6, de différencier la pédagogie : *"Tu t'ouvres sur d'autres méthodes... Ça diversifie la manière d'aborder l'activité avec les élèves".* C'est d'ailleurs cette jeune enseignante qui, du fait de son extériorité par rapport au système et de la surprise qu'il provoque en elle, développe le plus cet aspect de l'organisation : *"Quand tu arrives dans l'établissement tu as plus l'impression de faire de l'animation, d'être un groupe de colo qui va se répartir par groupes pour aller faire des activités... les choses te paraissent tellement simples que tu trouves que c'est plus de l'animation, de la gestion de groupes. Et puis, quand tu te mets à réfléchir et que tu regardes, tu te rends compte que, ce n'est pas de l'animation et qu'on est en train de faire de la pédagogie différenciée. Ils ont un fonctionnement simple, donc tu crois que c'est simple. Mais en fait, c'est le fruit de tout un travail qui a eu lieu en amont... ça a beaucoup bossé avant, et nous, on en a les fruits".*

Cela présente aussi l'intérêt d'améliorer la gestion du matériel ainsi que la sécurité, comme le note S1 : *"C'est assez indispensable du point de vue du matériel pour soulever, pour parer".*

Un autre intérêt mentionné par S3 est que cela permet de connaître rapidement tous les élèves du collège : *"C'est un avantage... pour sa propre intégration".*

Enfin un autre argument utilisé par S5, c'est celui de la facilité : *"Quand je dis "facilité", c'est que la personne n'est pas seule face à des élèves, face à un contenu, face à une classe... ça rassure beaucoup de gens... effectivement, c'est rassurant, parce qu'il n'est pas seul. Je crois que le professeur a besoin d'être rassuré, de ne pas être seul, d'être protégé dans l'attitude, dans le contenu, dans la relation".*

L'avantage pour les élèves, c'est d'avoir, au cours d'un même cycle, deux types de références et de compétences donc d'enrichir leur perspective sur l'activité, d'avoir aussi deux types de relations différentes avec des adultes, comme l'indique S1 : *"C'est beaucoup plus riche... on apporte beaucoup plus de choses aux gamins à deux que seul. Tout le monde est du même avis, on est tous très complémentaires, en doublette... on est*

complémentaires au niveau relationnel avec les gamins, au niveau compétence, à tous les niveaux".

Mais les enseignants voient aussi, quelques inconvénients. Le premier inconvénient pour le nouvel initié, c'est, dit S2, *"l'impression d'être un pion... au départ, tu es frustrée"*. Le deuxième inconvénient, c'est le regard et le comportement des élèves qui, poursuit-elle, *"comprennent vite et se disent : "Tiens, elle est sur la touche... ou elle ne sait pas... ou elle n'ose pas... ou elle a peur". Après, c'est drôlement difficile de prendre une classe en main"*. C'est l'expérience qu'a vécue S6 : *"Une fois ma collègue n'était pas là... ils m'en ont fait voir de toutes les couleurs... ils me voyaient plutôt comme la petite jeune qui est là, qui écoute, une stagiaire quoi... il y a un temps d'adaptation sur le plan relationnel avec les élèves"*.

Un autre inconvénient vient du comportement du partenaire. De l'avis de S4, *"travailler en équipe à deux... n'est pas possible avec tout le monde"*, avec S5, notamment parce qu'*"il fait souvent comme s'il était seul"*, ce que confirme S2 : *"Quand S5 fait un cycle, c'est lui qui le mène en totalité... c'est dur de s'imposer avec lui"*. Un autre écueil du travail à deux, mentionné par S4, *"ce sont les contradictions devant les gamins... il ne faut pas que les intervenants soient en désaccord"*.

Le bilan que les enseignants font de cette organisation et du fonctionnement est néanmoins largement positif. *"Ce n'est peut-être pas la panacée ce que l'on fait"*, dit S1, *"mais je crois que ça s'en rapproche... par rapport à tout ce que j'ai vécu... ça marche tellement bien !"* La réussite de ce fonctionnement tient, selon S1, au fait que *"tous ceux qui sont arrivés avaient envie de travailler ensemble"*, ce qui, dit-il, n'est pas le cas de tous les enseignants : *"Je connais d'autres collègues, pour avoir fait pas mal d'établissements, qui n'auraient jamais accepté cette façon de travailler. Y'en a qui ont besoin d'avoir la liberté de leur classe et puis d'avoir leur classe"*. S4 attribue la pérennité du système au fait que *"tout le monde s'y retrouve... Si les profs n'y trouvaient ni plaisir ni avantage sur le plan de l'organisation, je pense que ça tomberait à l'eau"*. Pour S5, le système réussit parce

que les membres de l'équipe sont des *"gens intelligents"* qui ont compris que ce fonctionnement était celui *"de la facilité... de la commodité... de la performance... et du plaisir"* et que l'autre voie, celle de *"l'hétérogénéité totale où il faut faire du clinique en permanence... c'est beaucoup plus difficile, parce qu'on atteint vite (ses) limites"*.

Les réserves faites par S3 qui est, selon ses propres termes, la moins bien adaptée, pour des raisons personnelles essentiellement, ne remettent pas en question ce bilan. En effet, lorsqu'elle dit : *"L'organisation, pour l'instant, je m'en satisfais"*, ou bien : *"j'ai eu du mal, et j'ai encore du mal, à travailler de cette manière"*, il faut recouper ces propos avec d'autres où elle dit : *"J'ai toujours travaillé comme ça collectivement, donc j'aurais du mal à travailler autrement"* et où elle exprime, en fait, ses préférences pour une organisation basée sur le choix d'options par les élèves, comme c'était le cas dans son collège d'origine.

Quant à la réaction des élèves, tous les membres de l'équipe pensent qu'elle est totalement positive et qu'ils s'adaptent parfaitement à ce type d'organisation. *"Au début ils sont un peu surpris"*, dit S2, *"ça dure un trimestre... mais ils aiment bien"*. Et S1 exprime l'état d'esprit des élèves : *"Je crois que ce n'est même pas leur souci majeur de savoir qui va enseigner... c'est l'activité qui prime, ce n'est pas le prof"* (S1).

b) Les contenus de concertation

(cf. tableau n°74, la concertation n°3)

Le contenu des réunions dépend du degré d'urgence de celles-ci. Dans l'urgence maximale, on y traite de l'organisation du cycle suivant (découpage de classes, répartition des activités). S'il y a plus de temps disponible, l'équipe fait le bilan du cycle précédent avec ajustements rédigés par écrit parce que, dit S4, *"ça paraît plus intéressant de le faire à chaud pour pouvoir redémarrer l'année suivante avec les modifications"*. Quand il y a plus de latitude, des aspects plus profonds touchant aux contenus et à leurs renouvellements sont mis à l'ordre du jour pour voir *"s'il y a des choses à changer par rapport au projet d'EPS"* (S1). Les enseignants citent les points récemment traités par l'équipe :

- *"la façon d'envisager le volley a été un peu modifiée" (S1) ;*
- *"l'introduction des sports de raquettes cette année" (S1) ;*
- *"les ateliers en gym acro ont été changés" (S1) ;*
- *"au niveau des règles de vie... on a eu pas mal de réunions de coordination pour mettre au point tout ça" (S1) ;*
- *"cette année, on a repensé la rando... on a totalement modifié le parcours, on va introduire un peu plus d'orientation et un peu moins de course d'endurance, parce que, pour des raisons de sécurité, on ne peut plus aller aussi loin" (S2) ;*
- *"en natation aussi, à la suite du dernier stage qu'on a fait ensemble, on a mis au point une évaluation commune... après j'ai fait tous les papiers" (S2) ;*
- *"la gym création, récemment, on l'a aussi repensée... Ce travail a fait l'objet d'une, deux, voire trois réunions. Ça a été pensé en réunion commune, ensuite S4 a fait les papiers comme moi" (S2).*

S5 mentionne aussi des sujets de concertation de nature institutionnelle : *"On a eu une réunion sur les textes de l'UNSS des instances nationales : qu'est-ce qu'on en pense, nous, discussion de base ? Avant que ça soit des discussions de district et après départementales puis nationales ; donc on a fait notre job local".*

A l'ensemble des enseignants plutôt satisfaits des contenus de concertation, s'oppose la vision pessimiste de S3 : *"Beaucoup de réunions restent quand même des réunions pour gérer l'immédiat, un peu dans la précipitation... le bilan des cycles, on ne le fait pas systématiquement... on traite vite les sujets, mais on ne se prend pas la tête... Il me semble que l'on pensait davantage se réunir sur des aspects pédagogiques, d'évaluation. On en a eu quelques-unes. Mais peu. La dernière fois, je crois que l'on a fait ça sur tout ce qui était gym créa. Encore que... c'est plutôt S4 qui crée et qui soumet. Je ne pense pas qu'on ait eu des réunions qui soient proprement pédagogiques".*

II.3.7.3 Les processus de concertation

(cf. tableau n°74, la concertation n°3)

Les processus de concertation dans l'équipe présentent, à l'image de la sociabilité interne, une ambivalence mentionnée par tous. L'équipe a le fonctionnement normal de toute structure avec ses zones d'imposition, de négociation et de compromis, mais il s'y trouve aussi des zones plus troubles de contre-pouvoir et de procédures peu démocratiques pour y faire échec. Cela est évoqué et jugé diversement par les acteurs qui adoptent tantôt la perspective optimiste du "verre à moitié plein" (c'est celle de S1, S2, S4 et S6), tantôt la perspective pessimiste du "verre à moitié vide" (c'est celle de S3).

a) Le fonctionnement normal : l'imposé, l'accord, le désaccord, le négocié et le compromis

Le fonctionnement de l'équipe impose un certain nombre de choses, entre autres l'adhésion à l'organisation décrite plus haut. S3 mise à part, tous les enseignants sont entrés sans problème dans le jeu et pensent que rien n'est véritablement imposé et qu'il y a une influence réciproque des enseignants les uns sur les autres. C'est le cas de S1 : *"Je ne me sens pas imposer quelque chose... c'est parce que je le veux bien... On est volontaire... Mais l'équipe m'influence, c'est sûr"*. C'est aussi la position de S2 : *"Maintenant je ne me sens plus imposer de choses. Mais l'équipe a forcément influencé mes contenus puisqu'on les fait en commun. Donc elle m'a influencée comme je l'ai influencée. J'ai mis ma petite touche. Chacun est un acteur de la mise en place"*. C'est enfin le sentiment de S4 : *"J'ai forcément été influencée. Mais j'imagine que ça me convenait quand même puisque je ne me suis jamais sentie en porte-à-faux sur des activités ou des contenus"*.

Le cas de S3, on l'a vu, est un peu particulier et sa position, sans être vraiment hostile, est un peu plus nuancée et réservée : *"Je me suis sentie imposer toutes les activités, puisque, quand tu arrives... ce n'est pas plus négatif que positif... mais, à partir du moment où tu travailles dans une équipe, et que tu arrives, il faut bien que tu te plonges, quitte à pouvoir après apporter tes trucs"*.

L'ensemble des membres de l'équipe pense que, la plupart du temps, il y a accord entre eux parce que, dit S1 : *"Ça se fait vraiment le plus naturellement possible... on finit par très bien se connaître"*. Ceci est même confirmé par S3 : *"Sur les grands points, il y a convergence. Par exemple en gym créa... il y a eu des changements mais sur lesquels on est d'accord. Tout le monde a adhéré aux nouvelles propositions"*.

Quand il y a désaccord, interviennent alors des négociations et un compromis final. C'est la version, très majoritaire, des enseignants de l'équipe qui donnent chacun leur interprétation sur l'existence de ces compromis. S1 décrit ainsi les aléas de la concertation : *"Chacun défend son bout de gras s'il le faut.... des fois ce n'est pas toujours facile. On arrive à des compromis"*. S2 explique pourquoi les compromis sont nécessaires : *"On est obligé d'avoir des compromis au niveau des contenus parce qu'on fonctionne ensemble. Ce n'est pas possible sinon. Sur l'enseignement de chaque activité, quand il y a des différences de conception, on les discute, on se réunit et on fait un compromis. Donc là il y a convergence... à force de discuter. On en a eu un l'autre jour sur la randonnée... Ça ne peut pas fonctionner autrement, puisqu'on a tout en commun"*. La raison évoquée par S4 se situe à un autre niveau : *"Il y a forcément des compromis... On a un peu la même idée du métier d'enseignant... S'il y a divergence, on arrive systématiquement à un compromis"* ; mais elle confirme aussi ce que disait S2 : *"C'est vrai que ça permet aussi de fonctionner"*.

b) Un certain dysfonctionnement : contre pouvoir et manque de démocratie

Il apparaît cependant un dysfonctionnement dans la concertation qui est à la source de plusieurs conflits.

Le dysfonctionnement dans la concertation est ouvertement expliqué par S3 qui en fait porter la responsabilité à S5 en termes assez durs : *"Des accords où on est tous d'accord, il n'y en a pas beaucoup... S5 maintient un contre pouvoir net dans l'équipe... en n'étant jamais d'accord avec les propositions qui sont faites. Jamais, jamais. Chacun émet des idées. Il n'est pas d'accord. Il démontre que ce n'est pas possible en réunion. Et puis*

trois semaines, quinze jours, un mois, deux mois après ça revient, mais c'est lui qui le propose, donc ça passe. Il faut que ça soit lui qui propose. S'il ne propose pas, il n'est pas d'accord". S3 l'accuse aussi de monopoliser la parole et de faire obstacle à toute décision qui n'a pas eu son accord : "S5 discute trop... il parle et nous on écoute ! Il ne parle pas toujours sur les sujets... Il parle et il va jusqu'au fond de sa pensée, donc ça prend beaucoup, beaucoup de temps... Et s'il n'est pas là et qu'on prend des décisions avec lesquelles il ne sera pas d'accord le lendemain, il va se mettre en colère, il va nous démontrer par A + B que ce n'est pas bon. Donc une réunion où il n'est pas là, ce n'est pas la peine de la faire parce qu'on sait que, de toute façon, ça ne va pas marcher".

Il est donc assez surprenant d'entendre S5 dire : *"Je pense que chacun arrive à s'imposer d'une manière ou d'une autre. Donc celui qui parle beaucoup, on va le laisser parler beaucoup, mais celui qui dit peu de choses, mais s'il les dit bien, on l'écouterait autant, voire plus... on est tous à courir après le temps... enfin moi en tout cas... je peux te dire que, quand j'ai une heure de réunion, ce n'est pas une heure de délire philosophique".*

De son côté, S4 confirme indirectement les propos de sa collègue S3 en faisant état des problèmes de prise de parole dans les réunions : *"S5 a toujours besoin de beaucoup de temps pour parler... depuis qu'on a tous les deux la coordination avec S1, on a fait des réunions... pas avec des prises de parole, mais je faisais en sorte que tout le monde puisse s'exprimer".*

Plusieurs conflits ont pour origine directe ou indirecte ce comportement quelque peu autocratique de S5. C'est en effet, selon S1, pour faire échec à ce contre-pouvoir systématique de S5 qu'il y a eu des manques au niveau de la démocratie. On a déjà évoqué un fait analogue dans l'analyse historique de l'équipe avec la "prise de pouvoir" par S1 et S4. Mais les mêmes effets se sont renouvelés et pour les mêmes raisons. S1 évoque à ce propos la toute récente affaire de la section cyclisme. Pour monter son projet de classes cyclistes à horaire aménagé, il a court-circuité la nécessaire étape d'accord de l'équipe, afin d'éviter l'opposition prévisible de S5, systématiquement hostile à l'introduction de toute activité qui pourrait porter ombrage au volley. S5 avait, en effet, déjà fait barrage, peu de

temps auparavant au projet de développer une activité de golf au collège. S1 explique donc à demi-mot cet épisode de la section cyclisme : *"Je n'ai certainement pas abordé l'information comme il fallait, sachant pertinemment que je savais où j'allais et ce que je voulais faire. C'était une intervention dans son (celui de S5) monopole du volley, le monopole du volley qui fait que, culturellement, il ne doit y avoir que du volley ici ! Le cyclisme, ça lui paraissait quelque chose de superflu, en trop. Ça prend de l'espace, ça prend des gens ! Il n'y a pas eu de réunion avant parce qu'on ne savait pas du tout où on allait. Et puis ça a été amené de façon, bof, un peu bizarre par le chef d'établissement. Ça s'est fait très vite parce que le chef d'établissement nous demandait des dates pour rendre les papiers. J'en avais parlé comme ça oralement avec certains collègues. C'est là qu'il y a eu erreur de ma part de ne pas avoir mis ça sur la table".*

Certains conflits tiennent aussi au fait que les nouveaux arrivants, après avoir observé le fonctionnement du système pendant quelques années, y voient quelques inconvénients et commencent à faire quelques propositions de changement qui sont contrées par S5. C'est ce qu'explique d'abord S1 : *"Ça fonctionne tellement bien dans ce collège que, au début du moins, t'as pas envie de remettre en cause, de discuter... ça paraît tellement rodé... mais après, j'ai levé le doigt pour dire "Tiens, pourquoi ce truc, ce machin et pas autre chose ?". S4 présente les faits de la même manière : "Les réunions faites l'an dernier ont permis d'approfondir un peu plus ce que chacun pouvait avoir derrière la tête. Et ça a créé des tensions à ce moment-là. On a mis nos désaccords sur la table, alors qu'on pouvait penser que tout baignait. C'est normal qu'on ne soit pas en accord de A à Z".*

Mais ce qui est remarquable, c'est la discrétion et la modération qu'adoptent les enseignants, S3 mise à part, pour évoquer ces problèmes. C'est donc surtout par S3, qui prend ses distances par rapport à l'équipe, que ces problèmes sont vraiment expliqués alors qu'ils sont minimisés par ceux qu'on pourrait appeler les "inconditionnels" de l'équipe, c'est-à-dire S1, S2, S4 et S6. Cette attitude est très révélatrice de leurs préoccupations de maintenir l'unité et le fonctionnement de l'équipe coûte que coûte.

S1, par exemple, commente philosophiquement l'échec de son projet d'implantation de l'activité de golf en raison de l'hostilité de S5 : *"Ce qui est intéressant, c'est qu'on essaie toujours (de faire des compromis)... Par exemple le golf, on essaie... si ça ne marche pas, on revient en arrière"*.

S6, de son côté, prend l'exemple de la section cyclisme, non pas pour condamner un manque de démocratie, mais pour montrer que, s'il y a eu des erreurs commises, c'est finalement les procédures démocratiques et la bonne volonté qui prévalent : *"Il y a eu un problème de communication... S1 a plus ou moins donné un accord au Principal... sans en avoir averti toute l'équipe péda. Donc forcément, ça n'a pas plu aux autres. Mais S1 l'avoue franchement, il a dit que c'était une remise en cause du fonctionnement de l'EPS. Donc une nouvelle réunion a été provoquée exprès pour en parler, alors qu'ils savaient tous que ça allait aboutir à l'acceptation. Mais ils voulaient que le principe soit respecté"*.

Le même esprit de conciliation a permis de dénouer les deux problèmes liés, celui de l'existence d'une "classe volley" et celui de la création d'une section cyclisme. Pour accéder aux désirs de S5, et malgré les problèmes que pose cette "classe volley" à effectifs regroupés, l'équipe a accepté, provisoirement et faute de mieux, son maintien : créée il y a quelques années par S5, cette classe comporte, contrairement aux autres classes, une majorité de filles (les futures recrues du club local) ce qui amène une dissymétrie dommageable à la démixité pratiquée dans certaines activités d'EPS. En échange, le feu vert a été donné à l'ouverture de classes cyclisme, à la double condition que :

- ce soit des classes à horaire aménagé et non pas à effectifs regroupés pour ne pas désorganiser le fonctionnement du collège, comme le fait la classe volley ;
- l'équipe garde la maîtrise pédagogique de ces classes à horaire aménagé.

C'est ce que dit clairement S2 : *"Il ne faut pas que ça perturbe trop... que ça désorganise tout... il me semble que, pour que ces classes soient intéressantes il faut qu'il y ait la main mise d'un enseignant d'EPS du collège, il ne faut pas que cette classe échappe aux profs d'EPS, il faut qu'on soit partie prenante pour mener les entraînements"*.

En fin de compte, malgré les aléas de la concertation, ce qui l'emporte, ce sont à la fois la bonne volonté de tous et l'impérieux besoin de préserver le fonctionnement de leur équipe, ce dont S3 elle-même fait le constat : *"Finalement, on finit par se mettre d'accord... on fonctionne quand même"*.

II.3.7.4. Conclusion sur la concertation

Les points de vue exprimés par les enseignants sur la concertation dans l'équipe sont concordants quant à sa description objective :

- au plan des moyens de concertation, la description des réunions formelles et informelles est la même ainsi que le constat d'un manque de périodicité régulière dans celles-ci ;
- au plan des niveaux de concertation, le dispositif d'initiation des nouveaux collègues à l'organisation et le type de sujets traités dans les réunions sont décrits de la même manière ;
- au plan des processus de concertation, l'existence de tensions latentes à l'intérieur d'un fonctionnement qui fait très normalement alterner accords, désaccords, négociations et compromis est évoquée par tout le monde.

Ce qui diffère entre les enseignants, c'est l'attitude adoptée par les uns et les autres face à chaque situation. Le groupe majoritaire, formé de S1, S2, S4 et S6, a une vision non dramatisée des problèmes et fait la part des choses pour préserver le fonctionnement de l'équipe. S3 ne se solidarise pas avec ce groupe majoritaire et reste sur la réserve. Son point de vue est le plus souvent pessimiste et critique. Mais elle ne prend jamais le parti de la dissidence par rapport à l'équipe et accepte, comme elle le dit, *"le carcan"* et l'idée *"qu'il faut rentrer dans le moule"*. Quant à S5, mis en cause par ses collègues dans la plupart des tensions vécues par l'équipe, il ne semble pas toujours avoir conscience de son implication dans celles-ci. Il les évoque de façon souvent alambiquée et allusive et les minimise dans la même perspective de préservation de l'équipe.

II.3.8. La concertation à propos des objectifs de socialisation / citoyenneté

(cf. annexe n°17 ; annexe n°21, tableau n°75)

II.3.8.1. Le niveau de concertation sur les objectifs

Tous les enseignants soulignent le fait que les discussions qui tournent autour des thèmes de socialisation sont informelles. C'est ce que dit S1 : *"Avec les collègues ce sont des discussions informelles, des constats"* et également S4 : *"Pour l'instant c'est plutôt informel. Ça devient conscient petit à petit parce qu'on en parle. On a bien été obligés avec les textes qui nous arrivent"*.

S4 exprime ce qu'elle pense être l'avis de la majorité : *"La majorité de l'équipe, on est plus ou moins d'accord, qu'on fait de toute façon au quotidien de l'éducation à la citoyenneté. Ce n'est pas quelque chose en plus. C'est vrai que pour l'instant ce n'est pas mis en avant"*. En fait, comme le dit S6, *"c'est sous-jacent partout"*.

On voit, là encore, l'opposition entre S3 et le reste de l'équipe. Pour elle, ces objectifs sont des phénomènes de mode, qui n'ont pas, au collège S, un caractère d'urgence : *"Il doit y avoir une question de mode. Y'a aussi le fait que l'école doit plus ou moins prendre le relais de la famille... En tout cas, ce n'est pas vraiment le cas ici, dans le collège S"*.

S6 fait une analyse toute différente : *"Je pense que l'équipe est plus ou moins consciemment branchée là-dessus. Je ne pense pas que ça soit parce que c'est à la mode. C'est parce que ça fait partie de leur conception de l'EPS"*. Et les propos de S1 viennent confirmer cette analyse : *"De toute façon, c'est un de nos objectifs... on en a conscience... ce n'est pas le fait qu'on nous l'ait demandé ou qu'on en ait parlé au plan national"*.

Lorsqu'on demande aux enseignants si ces objectifs sont dans le projet d'EPS, on obtient deux types de réponses selon qu'ils connaissent ou non en détail le contenu du projet.

Pour S2 et S5, qui ont fait partie de l'ancienne équipe, il est clair que l'objectif de socialisation fait partie du projet, donc des objectifs de l'équipe. Ils sont par contre tous deux d'accord pour dire que l'objectif de citoyenneté n'en fait pas explicitement partie. S5 justifie ainsi sa réponse : *"Bien sûr que la socialisation c'est dedans puisqu'on était sur les trois dimensions de l'EPS, les aspects psychologiques, sociologiques et moteurs"*. S2 confirme ce point de vue : *"Socialisation, oui. Citoyenneté, quand on a fait le projet on n'en parlait pas, mais à mon avis c'est obligatoire"*.

Les autres enseignants, S1, S3, S4 et S6 répondent qu'ils n'en savent rien, mais qu'il est évident que l'objectif de socialisation est sous-jacent aux contenus de l'équipe. C'est ce que dit S1 : *"La présence de ces objectifs dans le projet ? Je n'en sais rien. Notre projet est un peu antérieur (aux directives nationales), mais ça doit y être implicitement"*. S4 et S1 expriment la même certitude, *"certainement"* dit la première, *"sans doute"* dit la seconde.

En fait, si la totalité du projet n'a jamais été réellement lue par les membres de l'équipe qui ne connaissent que le descriptif des activités et les fiches techniques qui s'y rapportent, l'esprit de ce projet leur est parfaitement connu par les nombreuses discussions qu'ils ont ensemble où S5, maître d'œuvre et exégète de ce projet qui lui tient tant à cœur, leur en a développé tous les aspects. C'est d'ailleurs cette constante référence implicite et informelle à "l'esprit" du projet qui, finalement, leur tient lieu de concertation sur les objectifs de socialisation / formation à la citoyenneté.

C'est ainsi que, convaincus de la présence de ces objectifs dans le projet, S1 et S4, en tant que coordonnateurs, lors de l'enquête préliminaire à cette recherche, ont répondu en cochant, dans le questionnaire, la case "socialisation" comme objectif retenu dans le projet d'EPS.

Dans la mesure où, de l'avis même des enseignants, c'est l'esprit de ce projet qui oriente leurs actions, il est nécessaire d'étudier quelles sont, dans ce projet, les indications qui vont dans le sens des objectifs étudiés.

II.3.8.2. Les objectifs de socialisation contenus dans le projet

La première constatation c'est que, dans les 128 pages du projet, ni le terme "socialisation" ni le terme "citoyenneté" n'apparaissent. Par contre de nombreux indicateurs, ainsi que certains éléments dans deux schémas, y renvoient implicitement (cf. annexe n°17, p.27 et 27bis du projet d'EPS).

La deuxième constatation c'est que les indicateurs qui, très visiblement, relèvent de l'un et l'autre objectifs apparaissent dans des sections différentes du projet. La présentation qui va suivre n'est donc pas la présentation originale du texte mais une reformulation synthétique de l'ensemble de ces indicateurs.

Le projet comporte donc les analyses et orientations suivantes renvoyant implicitement aux objectifs de socialisation / citoyenneté :

- Une orientation philosophique très générale (p.23) :

“Notre devoir en éducation est de faire entrer l'individu en relation avec les trois composantes du tout : la nature (au sens large voire cosmique), l'Autre, Soi-même... L'EPS doit faire grandir l'individu grâce à ces relations... Elle doit le préparer à la vie physique... le faire accéder à une culture... le préparer à la vie sociale (professionnelle, de loisir, familiale)”.

- Une action en direction de la société et de sa culture sportive (p.20) :

Les enseignants doivent “inciter à une pratique para et post-scolaire et à une compréhension du phénomène culturel *"Sport"*”, avec un “choix d'activités permettant une pratique future de loisirs, un choix de contenus d'enseignement

permettant aux élèves d'emprunter des passerelles vers les différents secteurs associatifs (AS ou clubs), un choix d'activités permettant des relations entre le corps et son environnement, les performances, le social, l'imaginaire”.

- Des objectifs généraux de formation des élèves (p.25) :

“Permettre la réussite de tous nos élèves en les amenant à : prendre conscience de leurs possibilités, s'accepter tels qu'ils sont, accepter le jugement d'autrui, accepter et vivre le pouvoir établi, se dépasser, repousser leurs limites, augmenter leurs capacités à communiquer, à collaborer, à coordonner des projets et des actions, développer leur adaptabilité, accéder à l'autonomie, se responsabiliser”.

- Des objectifs plus ciblés à partir des caractéristiques sociales des élèves et de leurs comportements (p.25) :

- au niveau de la “relation professeur / élève : passer d'une relation paternaliste et dirigée à des relations de confiance et d'autonomie” ;
- au niveau de “la relation élèves / élèves : passer de l'égoïsme à la prise en compte de l'autre pour favoriser le travail en groupe” ;
- au niveau de la “relation aux méthodes de travail : prise en charge de plus en plus grande de l'individu face à la tâche proposée” ;
- au niveau de la “relation avec le milieu : passer d'une découverte à une connaissance pour s'approprier les différents milieux”.

On reprendra l'ensemble de ces indicateurs dans la partie III qui traite des contenus d'enseignement pour les comparer avec les conceptions explicitées par les enseignants.

Pour conclure, on peut dire que la concertation sur les objectifs de socialisation / citoyenneté est très limitée et de nature informelle au niveau de l'équipe. Les enseignants ne voient pas la nécessité de la développer davantage dans la mesure où ils ont l'impression

que tout est dit dans le projet à l'esprit duquel ils ont été amplement initiés par S5. La seule nécessité mentionnée par S1, en tant que coordonnateur, c'est d'inscrire explicitement ces thèmes dans le futur projet pour être en conformité avec les directives nationales : *"Dans le nouveau projet ça devrait être inscrit puisque c'est ce qui est demandé par le ministre depuis cette année"*.

II.3.9. Le bilan sur l'équipe (fait par chacun de ses membres)

(cf. annexe n°21, tableau n°76)

Comme dans l'analyse du collège P, on a choisi de présenter le jugement global sur l'équipe formulé par chacun des membres à la fin de leur entretien. Cette formulation présente l'intérêt de donner l'impression dominante de l'acteur.

Deux types de bilans apparaissent. Celui des quatre "nouveaux", S1, S3, S4, S6 et celui des deux "anciens", S2 et S5.

Les quatre "nouveaux" font état d'un bilan nettement positif et du caractère unique de ce fonctionnement d'équipe, que ce soit S1 : *"Je souhaite à tous les enseignants de connaître un collège comme celui-là"* ou bien S4 : *"Par expérience, je suis passée dans plein de bahuts... nos relations, je trouve qu'elles sont quand même au top !"* ou encore S6 : *"J'ai appris beaucoup de choses en venant là... on peut s'y enrichir beaucoup plus vite qu'en allant potasser un bouquin"*. S3, elle-même, pourtant toujours sur la réserve, finit par une note élogieuse : *"A part ça ce sont des gens merveilleux. Tous avec leur personnalité quelle qu'elle soit"*. On peut, bien sûr, se demander dans quelle mesure cette attitude n'est pas, chez elle, en partie volontariste, pour "aller dans le bon sens", celui de l'action collective qui lui tient à cœur. Mais finalement ce qui compte, c'est que, malgré ses blessures personnelles et professionnelles, elle fait bloc avec l'équipe.

Les deux "anciens" mettent l'accent sur l'aspect évolutif d'une équipe. S2 le fait par rapport à cette équipe particulière : *"Maintenant je ne peux pas parler tout à fait d'équipe. Ce n'est pas comme avant... mais un noyau est en train de se refaire. Je ne sais pas ce qui va se passer quand je vais partir. Si quelqu'un de bien arrive, ça va... Il faudrait quelqu'un de relativement jeune, du même âge que les trois : quarante ans ça serait bien. Il ne faudrait pas que ce soit quelqu'un qui soit à deux ou trois ans de la retraite, parce que tu ne crées rien à ce moment-là. Il faudrait qu'il leur arrive quelqu'un comme eux. Ça serait super"*.

S5 fait un constat plus général, de type sociologique, sur l'évolution des structures : *"Donc pour finir sur une note un peu philosophico... une structure, elle naît, se développe, elle vit, puis elle crève éventuellement, ou elle se régénère... les structures collectives, quelles qu'elles soient... elles évoluent automatiquement par les gens qui sont remplacés et tout ça. Mais elles évoluent. C'est du structuralisme pur. On ne sait pas du tout comment elles évolueront. Ça va dans un sens qui n'est certainement pas axiologique. Ça va dans le sens des hommes... On ne sait pas du tout le sens de l'histoire. Tout ça pour dire qu'à l'instant T une structure est comme ça. A l'instant T + H, elle sera... de toute façon, elle sera... mais on ne sait pas quoi, même s'il y a communauté des choses ici et maintenant. Mais néanmoins je suis incapable de te dire si chacun ne reprendra pas ses billes un jour ! On peut imaginer n'importe quoi, ni en bien, ni en mal. Je ne sais pas si c'est bien ou mal. C'est pour ça que je suis non pas fataliste mais réaliste... la structure évolue et puis elle va mourir ou elle va continuer à évoluer".*

Il évoque néanmoins les facteurs qui, selon lui, sont favorables à la permanence de son équipe : le processus d'assimilation et la culture, on pourrait dire l'habitus, de la discipline EPS : *"L'évolution des formations... les étudiants que je vois maintenant ne sont pas du tout ce qu'on était nous, n'empêche qu'il y a quelque chose qui reste commun, c'est déjà un des aspects. S6 par exemple se régale ici... L'assimilation fait qu'il y a permanence des choses : assimilation donc permanence. Ensuite il y a la spécificité de la discipline".*

II.3.10. Synthèse sur l'équipe d'EPS

Comme à chacune des autres étapes de l'analyse, celle de l'acteur social-historique ou celle des données contextuelles de la situation, il est intéressant de donner une vision d'ensemble, récapitulant ce qui est essentiel dans l'étude qui vient d'être faite de l'équipe.

La constatation la plus importante est que le fonctionnement actuel de l'équipe dépend très largement de ce qu'a construit l'équipe antérieure. L'équipe actuelle vit les conséquences à la fois positives et négatives de ce poids historique :

- conséquences positives dans la mesure où l'équipe fusionnelle et prestigieuse de la fin des années 80 a mis en place une structure à la fois très originale et performante qui lui survit ;
- conséquences négatives dans la mesure où la nostalgie des "anciens" et les habitudes autocratiques de l'ancien coordonnateur S5 sont génératrices de conflits.

L'équipe actuelle reproduit donc, depuis quinze ans, une organisation originale où les enseignants travaillent majoritairement en binôme sur deux classes dont la division en groupes change selon les besoins de l'activité, ce qui implique concertation et initiation des nouveaux collègues. Tous, sauf S3, apprécient cette façon de travailler, et ce d'autant plus qu'ils sont venus au collège S en connaissance de cause, pour travailler de cette manière-là. S3, qui a du mal à s'adapter à ce système, pour lequel elle était au départ volontaire, reconnaît que ses difficultés d'adaptation sont liées à des problèmes psychologiques personnels.

Les personnalités en présence sont très contrastées : chez S5, goût du pouvoir ; chez les cinq autres, comportement réservé et attitude de conciliation. Paradoxalement cette rencontre de caractères qui aurait pu pérenniser la mainmise de S5 sur l'équipe n'a pas eu cet effet. C'est que le binôme S1 / S4, à la persévérance tranquille et obstinée, a su imposer peu à peu ses vues, sans coup de force véritable, mais en mettant en échec le contre

pouvoir systématique de S5 par des procédures peu orthodoxes : cette gestion "en douceur", mais non démocratique, consiste à ne pas mettre un projet en délibération devant l'équipe, à consulter individuellement chacun des membres, S5 non compris, et à présenter le projet tout "bouclé" devant l'équipe. Ces dérapages s'expliquent à la fois par le caractère de S5 qu'on ne peut braver de front et par le caractère non combatif des autres protagonistes peu enclins à se lancer dans une offensive directe qui ne correspond pas à leur style et dont ils pressentent qu'ils sortiraient vaincus. Cette alternance de dérapages et de compromis est le moyen que le binôme de coordination a empiriquement mis en place pour contourner "l'effet leader" produit par S5. La politique de compromis qui les caractérise les amène à pratiquer une sorte de rattrapage démocratique, évoqué par S6 : en cas de réaction de protestation de S5 et des autres collègues, en désaccord avec cette procédure, ils font amende honorable et font ratifier *a posteriori* la décision par l'équipe. Cette tactique de la persévérance et de la modération porte ses fruits. Aux "*coups de grisou*" succèdent de longues périodes d'accalmie.

L'équipe entretient globalement de bonnes relations avec l'administration et avec les autres enseignants. Prenant la suite des actions élaborées par l'ancienne équipe, elle est à l'origine d'actions pluridisciplinaires originales auxquelles toute l'équipe continue à participer. Mais contrairement à cette ancienne équipe dont tous les membres étaient impliqués dans les diverses structures et actions, ce ne sont plus que les deux coordonnateurs, S1 et S4, qui se dépensent tous azimuts, en participant à la vie scolaire, aux structures administratives de l'établissement et aux structures associatives de la commune. Les autres enseignants ont une attitude de désengagement qui s'explique soit par leur statut administratif de "temps partiel" pour S2, S3 et S6, soit par des choix de réorientation personnelle et de désaccord avec la politique frileuse du Principal pour S5.

Du fait des problèmes de personnalité, l'équipe manifeste, on l'a vu, tant dans sa sociabilité interne que dans sa façon de travailler et de se concerter, des alternances de "chauds et froids", dont la quasi-totalité des enseignants se satisfait avec optimisme. S3 est

la seule à manifester des distances non seulement par rapport à ces tensions mais aussi par rapport à l'organisation elle-même à laquelle elle n'arrive pas à adhérer complètement. Cette "participante distante" (Bidart, 1988, 630) se met en retrait des responsabilités, car elle n'a pas ou pas encore, dit-elle, la culture d'équipe des autres membres. Mais peut-être ne l'aura-t-elle jamais, suggère-t-elle. On le voit par exemple dans sa réaction par rapport à la coordination : *"Je ne suis pas intéressée par la coordination. J'ai donné en d'autres temps ! Et je laisse bien volontiers aux jeunes"*. Mais cette "distance" de S3 est un atout pour l'enquêteur parce que, les autres acteurs ayant tendance à minimiser les conflits, c'est par elle qu'on a le plus d'informations sur la situation dans l'équipe.

L'impression qui demeure, notamment à la suite du bilan final fait par chaque enseignant, c'est celle d'un grand esprit communautaire. Tout est subordonné au fait que le système continue à tourner comme il le fait, si bien que les conflits sont volontairement occultés devant cette exigence plus forte d'un fonctionnement serein. Il se pratique alors une certaine forme d'indulgence réciproque. Ainsi S1 explique et comprend les réactions de S5 au moment où il a été dépossédé de la coordination : *"C'est normal. Il est là depuis seize ans. Tu ne passes pas au travers de seize ans comme ça. Et puis avec des petits rigolos qui arrivent en disant : "On te prend la place". Ce n'est pas facile"*. Il analyse les réactions des uns et des autres ainsi : *"Si on a la possibilité de fonctionner comme ça c'est parce qu'on a des gens intelligents qui réfléchissent et qui ne se bloquent pas"*.

Ce qui l'emporte, c'est au bout du compte, comme le dit S2, qu'ils ont *"le sens de l'équipe"*.

Après l'étude des acteurs, des données contextuelles de la situation et de l'équipe, l'étape suivante est la synthèse de ces trois dimensions pour en déduire les logiques d'action de cette équipe qui, malgré ses conflits et son hétérogénéité constitutive, manifeste de toute évidence le *"sens de l'équipe"* que l'on vient d'évoquer.

II.4. Les logiques d'action des enseignants d'EPS

L'étude qui vient d'être faite sur les indicateurs révélateurs des logiques d'action chez les enseignants d'EPS permet de faire apparaître un certain nombre de conclusions visant à caractériser ces logiques d'action. On se conformera pour cela, comme dans l'étude du collège P, au modèle théorique décrit dans la problématique.

On s'intéressera d'abord aux logiques individuelles des acteurs puis aux logiques du groupe d'acteurs, c'est-à-dire de l'équipe, en regroupant tous les indicateurs caractéristiques de chacune des trois logiques potentielles : distinctive, intégratrice et stratégique.

II.4.1. Les logiques d'action des acteurs

On commentera de manière assez globale les indicateurs contenus dans le tableau S-3, ceux-ci ayant déjà été évoqués dans les études qui précèdent et on en fera une synthèse interprétative. On traitera successivement la logique distinctive, puis la logique intégratrice et enfin la logique stratégique.

Tableau S-3 : Les logiques d'action des acteurs

Logique distinctive	Logique intégratrice	Logique stratégique
<p>- S3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> * la seule à ne pas être satisfaite par l'organisation * la seule à dire qu'elle n'est pas réellement adaptée et qu'elle se sent mal à l'aise * position critique assez systématique (par ex. sur les exigences de l'équipe par rapport à l'administration ; sur les réunions, leurs contenus) * position de dénonciation adoptée par rapport à S5 et aux conflits internes à l'équipe <p>- S5 :</p> <ul style="list-style-type: none"> * méfiance vis-à-vis du Principal et condamnation de sa politique frileuse et non engagée * condamnation voilée de la politique consensuelle de ses collègues par rapport au Principal * adoption du rapport de force en toute occasion (dans l'équipe, envers le Principal) * participation distante à la convivialité de l'équipe (ex : refus de s'intégrer à la convivialité entre l'équipe et le Principal) * condamnation de l'individualisme et du non engagement de ses collègues 	<p>- Pérennisation des dispositifs d'esprit communautaire mis en place par l'ancienne équipe et de son système de pensée</p> <p>- Initiation et assimilation des nouvelles prises en charge par tous les membres</p> <p>- Recherche systématique de compromis sur les sujets "tabous" et en cas de conflit</p> <p>- Formation continue suivie par tous :</p> <ul style="list-style-type: none"> * stages individuels (acquisition d'une compétence dont l'équipe a besoin) * stages d'équipe (gestion collective d'une même activité) <p>- Convivialité importante et chaleureuse avec organisation de loisirs sportifs communs ou de festivités</p> <p>- Large disponibilité de chacun envers l'équipe : pas d'exigences sur les emplois du temps, demandes de réunions supplémentaires pour venir à bout des questions</p> <p>- Attitude de non dénonciation des collègues et de discrétion quant aux points conflictuels</p>	<p>- S1 et S4 :</p> <ul style="list-style-type: none"> * dérapages démocratiques pour faire échec au contre pouvoir de S5 <p>- S2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> * désire ne plus prendre des responsabilités (CPA) * valorise des actions personnelles (projet montagne) et une participation aux projets collectifs (visite des délégués-élèves à l'Assemblée nationale) <p>- S3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> * refuse de prendre des responsabilités, à mi-temps et préfère <i>"laisser la place aux jeunes"</i> * a mis en place une activité de tennis de table qui correspond à une activité qu'elle aime enseigner et où elle est compétente <p>- S5 :</p> <ul style="list-style-type: none"> * goût pour le pouvoir qu'il exerce sous forme de contre pouvoir depuis qu'il n'a plus la coordination ; position de leader incontournable * abandon de toutes ses responsabilités antérieures au niveau du collège et des associations de la commune * investissement totale dans l'équipe féminine de volley en N2 et dans tout ce qui peut servir de vivier à cette <i>"équipe-phare"</i> (collège, AS, club) * défense du <i>"monopole du volley"</i> (S1) et hostilité à l'introduction de toute activité limitant la zone d'influence du volley <p>- S6 :</p> <ul style="list-style-type: none"> * non implication dans les structures.

II.4.1.1. La logique distinctive des acteurs

Deux acteurs montrent parfois une certaine distance par rapport à leurs collègues, ce sont S3 et S5.

S3, on l'a vu assez régulièrement, manifeste une position très critique à la fois sur l'organisation à laquelle elle n'est pas complètement adaptée, sur le fonctionnement de l'équipe et sur les comportements de S5. Elle est d'autre part la seule à adopter une attitude de dénonciation ouverte sur les dysfonctionnements de l'équipe.

L'explication, qu'elle est la première à donner, de cette insatisfaction est la fragilité de son état psychologique. Elle a voulu prendre une autre direction après trente ans passés dans le même établissement et un décès familial et a fait, en toute connaissance de cause le choix de ce collège dont elle connaissait par ouï-dire l'organisation originale. Mais elle s'aperçoit qu'elle a choisi une mauvaise solution à ses problèmes et le regrette.

S5, à la forte personnalité, chaleureux et brutal, est un être de contradictions et de paradoxes. Il réussit donc à être à la fois au centre et à l'extérieur de l'équipe. Il est au centre de l'équipe qui, on l'a vu, hésite à décider quelque chose en son absence et reconnaît sa position de leader et de "penseur" de l'équipe, se réjouit quand, par hasard, il se libère de ses "obligations volleyeuses", et participe à l'une de leurs fêtes. Mais, par ailleurs, il est marginalisé et en dehors de l'équipe. Il est en désaccord avec ses collègues sur la politique non responsable du Principal, sur l'introduction de toute activité qui peut limiter la sphère d'influence du volley. Il reproche à ses collègues leur individualisme, la tiédeur de leurs positions, alors que lui n'hésite pas, *"(il) la ramène ... (parce qu'il) en a rien à faire des notes administratives et des notes pédagogiques"*. Il refuse de s'associer aux relations de convivialité que ceux-ci entretiennent avec le Principal parce qu'il *"n'aime pas mélanger les genres"*.

La marginalisation de S5 est en partie la conséquence de sa "mise sur la touche" par le "putsch" de S1 et S4. Mais elle était en fait déjà amorcée, dans la mesure où, *"surchargé de*

boulot" (S4) et de plus en plus impliqué dans son équipe de volley, il assurait imparfaitement la coordination. Cette marginalisation est aussi, il le dit lui-même, le résultat d'un décalage idéologique avec l'équipe actuelle et de comparaisons et références nostalgiques au passé.

Ces positions dissidentes de la part de S3 et S5 ne bloquent pas pour autant le fonctionnement de l'équipe que tous deux veulent préserver.

On peut en donner pour preuve le fait que, d'une part S3 est en parfaite entente avec ses autres collègues avec qui elle partage convivialité et sorties de plein air et que, d'autre part elle souhaite qu'il y ait plus de réunions pour venir à bout des problèmes. Elle n'a donc pas une attitude de repli par rapport au groupe.

S5, de son côté, est partie prenante dans toutes les actions de l'équipe et, même s'il y a des désaccords, ne se met pas en retrait et pense que, de la part de chaque collègue, *"il y a tout ce côté recul et intelligence qui fait que ça fonctionne"*. Une autre démarche typique de ce désir de rester lié à l'équipe c'est le refus de la dramatisation et de la dénonciation qu'il commente ainsi : *"Dans la mesure où une équipe vit ensemble, c'est comme un couple, je crois que chacun a son mode de fonctionnement et personne ne juge par rapport à ça"*.

II.4.1.2. La logique intégratrice des acteurs

De nombreux indicateurs, énumérés dans le tableau S-3, témoignent du désir de chaque enseignant de maintenir l'unité de l'équipe et de collaborer en vue de son bon fonctionnement.

Outre la permanence de l'organisation communautaire mise en place par l'ancienne équipe et de ses modalités de prise en charge des nouveaux, d'autres faits montrent la volonté de chaque acteur de faire vivre l'équipe :

- la recherche systématique de compromis et l'esprit de conciliation ;

- le fait de vouloir acquérir par la formation continue les compétences que l'équipe attend de chacun et de privilégier des stages d'équipe qui permettent de gérer ensemble une même activité ;
- la convivialité et sociabilité internes au groupe ;
- la soumission de chacun aux exigences de l'emploi du temps ;
- la disponibilité de chacun pour participer à des actions organisées par l'équipe.

L'importance de cette logique de fonctionnement solidaire est évidente. Comment peut-on l'expliquer ?

La première raison tient au poids historique de l'ancienne équipe, à la solidité de l'organisation et du dispositif qu'elle a construits dans son projet d'EPS et à la présence de deux "survivants" qui ont été et sont encore ceux qui initient au système et en communiquent l'esprit. Mais la relève est assurée en la personne de S1 et S4 qui, eux aussi convaincus de l'intérêt de ce système, en sont devenus les initiateurs et les interprètes.

La deuxième raison, cela a déjà été évoqué, est que tous les nouveaux enseignants, sauf S6 qui est en complément de service, ont postulé à ces postes parce qu'ils souhaitent travailler dans ce système dont ils étaient parfaitement informés.

La troisième raison est que les enseignants ont conscience que tout dans ce collège facilite l'exercice de la profession : non seulement l'environnement matériel et socioculturel du collège, mais aussi cette façon de travailler collectivement. Les enseignants titulaires savent donc qu'ils sont là pour longtemps et ont le désir de faire durer un système qui leur apporte plus d'avantages que d'inconvénients.

Une autre raison plus générale est que, même si les enseignants ont d'importantes différences dans leur parcours professionnel, ils ont tous eu la formation initiale classique de leur discipline. Dans cette formation demeure plus ou moins, même si les structures ont

changé durant les trente ans qui séparent la plus jeune et la plus âgée des enseignantes, un certain nombre de valeurs et de représentations communes, comme le souligne S5 : *"Il y a des grandes lignes qui se maintiennent dans la discipline. L'EPS, c'est quand même pas neutre comme discipline, ce n'est pas du français, ce n'est pas des maths ou autre... c'est l'EPS avec toute son histoire... C'est quand même combatif, une certaine personnalité, une certaine convivialité quel que soit le prof de gym... donc la discipline elle-même a une certaine spécificité"*.

Une dernière raison est que tous les enseignants adhèrent à une même conception des loisirs : ce sont des loisirs sportifs de pleine nature et, vu l'environnement, axés sur la montagne (ski sous toutes ses formes et randonnées de toutes natures, à pied ou en VTT), loisirs pratiqués sous forme conviviale en famille ou avec des amis. Ils ont donc, dans le domaine de leurs pratiques personnelles, la même culture et le même monde de référence.

II.4.1.3. La logique stratégique des acteurs

La première constatation que l'on peut faire, c'est l'importance du nombre des indicateurs témoignant de l'existence d'une logique de l'intérêt individuel chez les acteurs.

La deuxième constatation, c'est que ces indicateurs concernent tous les enseignants, même s'il y a, entre eux, des disparités dans l'intensité de leur manifestation.

C'est chez S1 et S4 que cette logique est la moins développée. On peut cependant la voir à l'œuvre chez eux dans l'utilisation peu orthodoxe qu'ils ont de leur pouvoir de coordonnateurs : par arrangements dissociés et compromis successifs, ils arrivent à neutraliser ce qu'on pourrait appeler les "effets S5", c'est-à-dire les influences de ce "contre-leader".

On voit apparaître cette attitude qui privilégie l'intérêt personnel dans le fait que quatre enseignants sur six (S2, S3, S5, S6) se sont complètement mis en marge des responsabilités que les deux autres (S1 et S4) assurent en totalité.

On la voit aussi se manifester chez S3 qui a proposé une activité de tennis de table en EPS et en AS conforme à ses compétences et à ses goûts et une possibilité d'horaire aménagé pour favoriser la pratique des élèves avec le club communal.

Elle apparaît aussi chez S2 dans la systématique auto-promotion et mise en valeur de son travail, déjà évoquées précédemment mais dont on trouve confirmation dans les propos suivants : *"L'administration a appris à me découvrir. Ils ont vu que je ne calculais pas mon temps. Je suis en CPA mais je donne, je donne, parce que j'aime. Donc le personnel de direction apprécie les profs qui travaillent"*.

Mais il est clair que c'est chez S5 que cette logique de réalisation personnelle est la plus développée. Cela semble en complète contradiction avec la trajectoire antérieure de quelqu'un qui a été pendant quinze ans artisan et maître d'œuvre d'une organisation entièrement tournée vers l'idée de collectivité et vers l'ouverture à toutes les formes de culture sportive. Il reconnaît lui-même cette réorientation de sa vie vers des *"choix qui (lui) faisaient plaisir directement... (vers) le domaine sportif pur, qui est très égoïste... beaucoup moins collectivité (et qui) est le plaisir immédiat"*. Mais on peut se demander si, au bout du compte, il n'y a pas une logique ultime (et peut-être unique ?) du personnage qui est celle du pouvoir puisqu'il est, de l'avis de tous, et selon ses propres termes, *"quelqu'un de pouvoir"*. Sa polarisation sur la réussite sportive d'une équipe de volley dont il est l'entraîneur et qui est "sa chose" fait en effet penser à son attachement au projet d'EPS qui est *"son bébé"* (S3).

Au terme de cette étude des différentes logiques d'action qui se manifestent chez les acteurs, on peut se demander s'il y a une logique dominante et, si oui, laquelle.

On n'a aucune difficulté à éliminer la logique distinctive qui est peu représentée et en partie gommée par l'application de ceux chez qui elle apparaît à se conformer à l'intérêt supérieur de l'équipe.

La logique stratégique est, par contre, bien représentée et chez tous les acteurs. Cependant son impact ne remet pas en cause l'orientation majoritairement intégratrice de

l'équipe car elle ne touche que des aspects ponctuels et momentanés des conduites individuelles. A tout moment, chacun des acteurs sait renoncer à son optique personnelle ou la différer pour rejoindre la position qui va dans le sens de la communauté. On voit par exemple S3 et S2 capables *"d'accepter la coordination, s'il le fallait"*, S1 et S4 reconnaître les erreurs faites et soumettre à nouveau leur projet à la ratification de l'équipe et S5, lui-même, finir par admettre la réduction de la sphère d'influence du volley.

La logique dominante des acteurs individuels est donc la logique intégratrice, ce qui peut paraître paradoxal dans une équipe pédagogique dont on n'a cessé de souligner l'hétérogénéité, hétérogénéité qui est d'autre part accentuée par la logique stratégique de chacun de ses membres. Mais on a vu précédemment qu'une majorité de facteurs allaient dans le sens de cette logique d'intégration dans une équipe dont les membres ont envie de pérenniser les effets positifs.

On peut néanmoins dire que la logique intégratrice des acteurs voit ses effets diminués par l'existence de cette hétérogénéité et des positions stratégiques adoptées. On est donc en présence d'une logique intégratrice forte mais pas totale dans la mesure où des potentialités conflictuelles viennent parfois en différer ou atténuer les effets.

II.4.2. Les logiques d'action de l'équipe

On a conclu dans le paragraphe précédent à l'existence d'une logique intégratrice des acteurs individuels, donc d'une logique d'équipe. Cette équipe, se conduisant en acteur collectif, est susceptible d'adopter une ou plusieurs des logiques distinctive, intégratrice et stratégique en fonction des positions qu'elle adopte par rapport aux structures scolaires ou non scolaires (par exemple communales, intercommunales, etc.) dont elle dépend.

Le tableau S-4 des logiques d'action de l'équipe présente les indicateurs de ces trois différentes logiques.

Comme précédemment, on commentera globalement les indicateurs des différentes logiques en commençant par la logique distinctive de l'équipe, puis la logique intégratrice et enfin la logique stratégique. On essaiera ensuite d'en faire une interprétation sociologique avant de voir celle qui est dominante.

Tableau S-4 : Les logiques d'action de l'équipe

Logique distinctive	Logique intégratrice	Logique stratégique
<p>- Sociabilité interne de l'équipe importante qui la coupe un peu du reste du collège. <i>"Ils font un peu "club privé" dit le Principal"</i></p>	<p>- Reconstitution de la politique énoncée dans le projet d'EPS :</p> <ul style="list-style-type: none"> * en direction du collège : investissement dans les structures administratives et élément moteur dans des manifestations institutionnalisées ou non * en direction de l'institution (Education Nationale) : participation à des actions de formation et d'innovation (FPC) * en direction de la cité : construction de passerelles permettant aux élèves de passer d'une APS du collège à celle d'un club communal (accords anciens complétés par de nouveaux) <p>- Participation à la vie scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> * animation 12h/14h par le foyer socio-éducatif (S1 et S4) * formation des délégués (S1 et S4) * visite des délégués à l'Assemblée nationale (S2) <p>- Désir de se conformer aux prescriptions nationales :</p> <ul style="list-style-type: none"> * réactualisation progressive de l'ancien projet * prise en compte des directives visant les objectifs de socialisation / citoyenneté (préoccupations de S4 et de S1 selon lequel ces objectifs devraient être inscrits dans le nouveau projet) <p>- Discussion formalisée de l'équipe sur des textes institutionnels</p> <p>- Tous les enseignants d'EPS vont manger à la cantine pour rester en contact avec les autres enseignants</p>	<p>- Disponibilité de l'équipe actuelle moins importante que celle de l'équipe ancienne, ce que constate S4 qui ne veut pas multiplier les réunions et ce que déplore S2 et S5</p> <p>- L'organisation des classes permettant aux enseignants de travailler en binôme est un élément de <i>"facilité"</i> pour eux et pour deux raisons selon S5 :</p> <ul style="list-style-type: none"> * c'est rassurant <i>"parce qu'il n'est pas seul... le professeur a besoin d'être rassuré, de ne pas être seul, d'être protégé dans l'attitude, dans le contenu, dans la relation"</i> * c'est reposant : <i>"On s'aperçoit que sur un emploi du temps d'une semaine, ça fait du bien aussi à l'autre s'il peut être porté ou supporté... voilà, ça fait du bien à tout le monde"</i> <p>- L'organisation en binôme permet à chaque enseignant de mettre en valeur son secteur de compétence</p>

II.4.2.1. La logique distinctive de l'équipe

Cette logique est quasiment inexistante dans l'équipe. Le seul indicateur qu'on en a relevé est l'existence d'une sociabilité interne un peu fermée sur elle-même ce qui s'explique essentiellement par le relatif éloignement du gymnase et donc du bureau des enseignants d'EPS par rapport aux bâtiments centraux du collège. Une autre raison, on l'a vu, qui éloigne les membres de l'équipe de la salle des professeurs des disciplines générales est que, pendant les récréations, ils sont le plus souvent assaillis par les élèves venant, par exemple, demander des explications sur les notes affichées ou que, s'il n'y a pas d'élèves, ils en profitent pour engager une des mini-concertations informelles qui servent à faire tourner leur organisation.

II.4.2.2. La logique intégratrice de l'équipe

Les indicateurs de la logique intégratrice, pourtant présentés de façon simplifiée, sont très nombreux. On passera simplement en revue les grands axes d'intégration de l'équipe aux structures qui la dominent. Cette politique systématique d'intégration se réalise dans trois directions, celle de l'établissement, celle de l'institution hiérarchiquement supérieure, l'Education Nationale, et celle de la cité (structures communales, intercommunales) :

En direction de l'établissement, la volonté de l'équipe est de manifester au maximum sa présence dans les structures administratives (CA, commission permanente), dans la vie scolaire (participation aux animations du foyer socio-éducatif), dans des manifestations institutionnalisées propres à l'EPS (cross interclasses, randonnée sportive, spectacles danse et gym-crédation) mais qui mobilisent toute la communauté éducative (ne serait-ce que par la banalisation d'une demi-journée de cours et l'aide des collègues des autres disciplines), dans l'organisation de fêtes et de sorties sportives à l'intention de tous les personnels. Un des aspects de cette volonté d'intégration dans le collège de la part des

enseignants d'EPS est leur décision de manger à la cantine dans le but, exprimé par tous, de maintenir des relations avec leurs collègues des autres disciplines.

En direction de l'institution Education Nationale, l'équipe a une politique participationniste : elle s'efforce de suivre les directives nationales par exemple en réactualisant le projet d'EPS, en voulant y intégrer explicitement les objectifs de citoyenneté ou en discutant les textes sur l'UNSS ; elle participe à toutes les actions de formation avec une préférence pour les stages d'équipe ; elle incite les nouveaux à participer à des stages leur permettant de faire connaissance avec les établissements et les enseignants du secteur.

En direction de la cité, l'équipe adopte, conformément aux orientations et au dispositif du projet d'EPS, une double politique :

- d'abord, une politique de complémentarité en passant des accords (au niveau des licences, des horaires aménagés) avec les clubs locaux sur lesquels elle se décharge des activités qu'elle ne peut assurer elle-même (par exemple, outre les accords anciens concernant le ski, le judo, le tennis, de nouveaux accords sur le cyclisme et peut-être prochainement sur le golf) ;
- ensuite, une politique de continuité et d'ouverture par laquelle certaines activités bien développées en EPS et en AS sont reprises par les clubs avec la participation de certains personnels des clubs aux activités de l'AS (par exemple en volley, en rugby, en gymnastique).

Cette double politique sur les activités est accompagnée, on l'a vu, d'une politique d'agrandissement des espaces, à la fois pour les diversifier, pour donner plus de place aux différents groupes en EPS et pour familiariser les élèves avec leur cité, leur environnement naturel (cross, randonnée sportive) et les installations sportives (golf, anneau de cyclisme, etc.).

On constate donc l'importance et la diversité des indicateurs révélateurs d'un désir d'intégration de l'équipe dans toutes les structures avec lesquelles elle est nécessairement en relation.

II.4.2.3. La logique stratégique de l'équipe

Il existe, néanmoins, dans cette équipe qui, aujourd'hui comme il y a quinze ans, milite pour l'intégration de l'EPS à tous les niveaux, des manifestations stratégiques pour se préserver des avantages.

Le premier indicateur en est la moins grande disponibilité et mobilisation actuelle de l'équipe soulignée par plusieurs d'entre eux et d'abord par S5 : *"On était plus meneur de jeu avant"*. S4, en tant que coordinatrice, consciente de cette moindre motivation hésite à multiplier les réunions et S3 en donne une illustration dans l'échec du projet de journée interdisciplinaire sur la création artistique : *"C'est une équipe qui a été le moteur de l'établissement... ça a peut-être changé... je ne sais pas si elle perd ce statut ou si elle est fatiguée d'être moteur... en tout cas le projet, il y a quelques années, il aurait abouti... il n'a pas abouti parce qu'on n'a pas fait le forcing"*.

Un autre indicateur de logique stratégique est que l'organisation en binôme et en "classe-pédagogique" permet à chaque enseignant, devenu expert, au terme d'une formation, dans une ou plusieurs activités, de se mettre en valeur dans ce secteur de compétence.

Un dernier indicateur de logique stratégique dans l'organisation en binôme, est résumé par S5 dans le terme "facilité" : cette organisation est d'abord rassurante pour l'enseignant : *"C'est rassurant, parce qu'il n'est pas seul... le professeur a besoin d'être rassuré, de ne pas être seul, d'être protégé dans l'attitude, dans le contenu, dans la relation"* ; ensuite elle permet, le cas échéant, pour une raison ou pour une autre, de se

mettre un peu en retrait et de se reposer : *"On s'aperçoit que sur un emploi du temps d'une semaine, ça fait du bien aussi à l'autre s'il peut être porté ou supporté... voilà, ça fait du bien à tout le monde"*.

Ces indices de logique stratégique ne sont pas suffisamment importants pour conclure que les comportements des acteurs y sont assujettis et cela d'autant plus que chacun de ces indicateurs, par exemple ceux qui sont relatifs au fonctionnement en binôme, est ambigu et interprétable dans le sens d'une logique intégratrice.

En conclusion, on peut donc dire que l'équipe du collège S manifeste une forte logique intégratrice mais que cette logique présente des failles. Celles-ci se manifestent au niveau des acteurs individuels par des tensions, des conflits, des pouvoirs et contre pouvoirs, des dérapages dans la concertation. Elles se manifestent aussi au niveau de l'équipe dans la moindre implication de celle-ci par rapport à l'ancienne équipe. Cela est souligné par S2 et S5 mais c'est aussi visible à la lecture du projet d'EPS, par exemple au niveau du désengagement de l'équipe par rapport à la formation initiale ou à la MAFPEN ou bien dans le fait que la charge de travail et de responsabilités n'est pas répartie entre tous les membres de l'équipe.

Pour toutes les raisons qui viennent d'être énoncées, on peut dire que cette logique intégratrice forte est "non fusionnelle" par opposition à la logique de l'ancienne équipe qui, d'après les témoignages qu'on en a, semblait fonctionner sur le mode de la "fusion" idéologique.

Cet aspect non fusionnel qui peut même, au plus fort des tensions, devenir conflictuel, s'explique essentiellement par l'hétérogénéité des acteurs dont on rappellera ici les principales formes :

- la première forme d'hétérogénéité dommageable pour l'union de l'équipe est la présence de trois postes à temps partiel sur six avec toutes les conséquences matérielles et psychologiques que cela entraîne ;
- la deuxième forme d'hétérogénéité génératrice de dissensions dans l'équipe est la différence idéologique qui se manifeste par exemple dans les positions syndicales ou d'une manière plus générale dans des conceptions non convergentes sur l'investissement dans la vie professionnelle, sur les relations à l'autorité (par exemple avec le Principal).

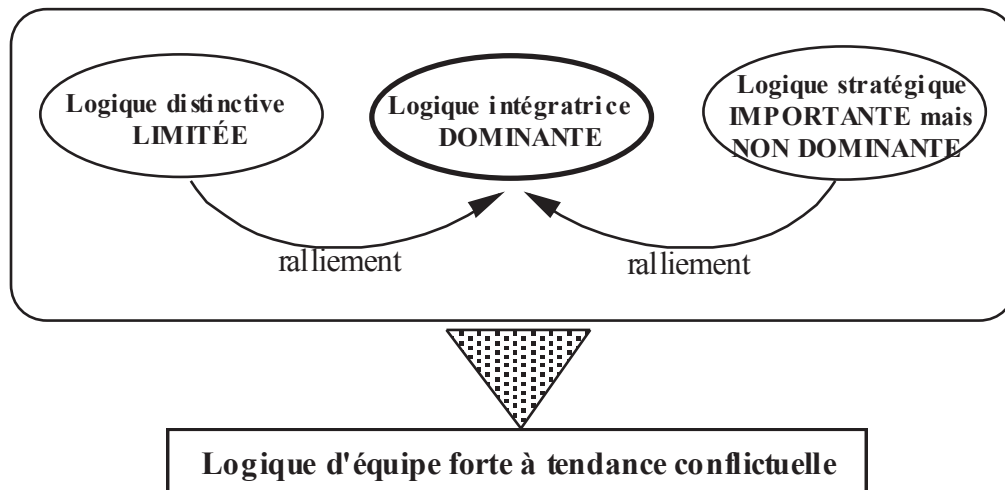
Il reste maintenant à donner de cette logique intégratrice forte et non fusionnelle de l'équipe d'EPS une représentation plus formalisée comme cela a été fait pour le collège P.

II.4.3. Conclusion sur les logiques d'action

Les schémas S-1 et S-2 et leurs commentaires serviront donc de conclusion à cette étude des logiques d'action. Ces schémas donnent, par leur présentation graphique, une représentation simplifiée de la façon dont se construisent les logiques d'action dans l'équipe d'EPS du collège S.

Voici donc d'abord le schéma qui résume les logiques d'action des acteurs individuels :

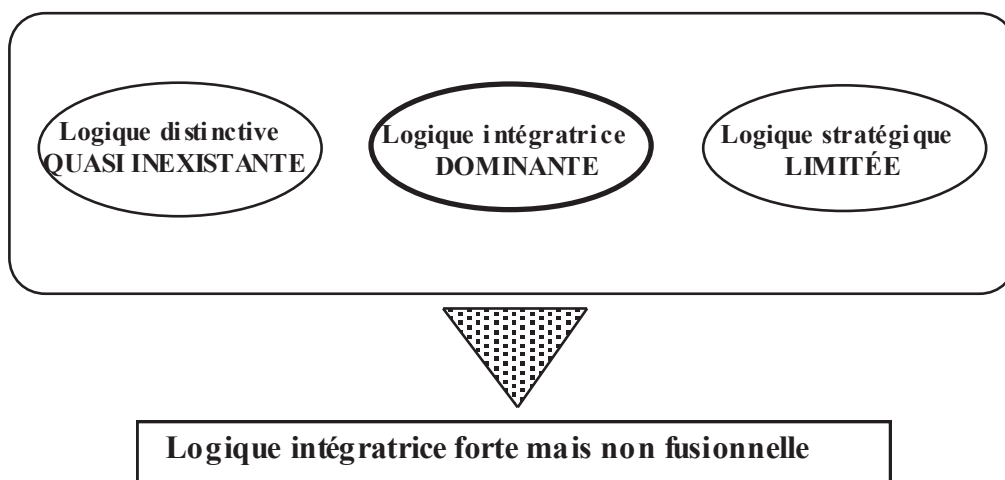
Schéma S-1 : Logiques d'action des acteurs individuels



Les acteurs adoptent individuellement des conduites majoritairement intégratrices, les deux autres logiques s'effaçant au profit de comportements allant dans le sens collectif de l'équipe. Cette logique intégratrice dominante et forte est cependant affaiblie par des tendances conflictuelles. Cette logique dominante est à l'origine d'une logique d'acteur collectif, c'est-à-dire d'une logique d'équipe.

Voici ensuite le schéma S-2 qui résume les logiques d'action de l'acteur collectif, c'est-à-dire de l'équipe d'EPS.

Schéma S-2 : Logiques d'action de l'équipe d'EPS



Les comportements collectifs de l'équipe traduisent très majoritairement une logique intégratrice. La logique distinctive est quasiment absente, quant à la logique stratégique, elle est relativement limitée. On doit cependant constater que cette politique intégratrice de la part de l'équipe est, dans certains domaines, une politique de difficiles compromis et non le résultat d'un accord unanime et enthousiaste, comme c'était le cas à l'époque de l'ancienne équipe. On a donc caractérisé cette logique collective de "logique intégratrice forte" mais "non fusionnelle".

L'étape suivante consiste donc, conformément aux hypothèses formulées, à voir si le choix des contenus d'enseignement en EPS ayant pour objectifs de socialiser et former à la citoyenneté confirme l'analyse qui vient d'être faite sur les logiques d'action du collège S en montrant un effet équipe d'EPS d'intensité forte et à orientation intégratrice importante.

III. LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Comme dans la partie correspondante du collège P et en conformité au modèle défini dans la problématique, le concept de contenus d'enseignement sera analysé d'abord dans sa dimension de "conceptions" et ensuite dans celle de "mise en œuvre".

On adoptera d'autre part, pour conclure l'étude de chaque composante, le même type de tableau synthétisant les positions respectives de chaque enseignant.

III.1. Les conceptions relatives à la socialisation et à la citoyenneté

(cf. annexe n°22)

Contrairement à la présentation de cette phase de l'étude dans le collège P où il avait fallu distinguer une partie de différenciation des deux notions et une partie d'explicitation de celles-ci, on regroupera ici les deux parties puisque tous les enseignants du collège S font la distinction entre socialisation et citoyenneté. On conclura ensuite par une synthèse sur ces conceptions.

III.1.1. Différenciation et explicitation des deux notions

(cf. annexe n°22, tableau n°77)

Chaque enseignant donnant des formulations spécifiques pour définir ces deux notions, on les étudiera successivement, puis on en présentera les ressemblances et les différences dans un tableau récapitulatif.

S1 :

Il différencie les deux notions sur le plan théorique.

Pour lui, la socialisation c'est *"le rapport entre les individus... le respect des autres"*.

Dans la notion de citoyenneté, au contraire, dit-il, il y a *"une connotation de pouvoir"*. Avec la classe dont il est professeur principal, ils sont allés *"regarder un dictionnaire en bas au CDI pour savoir ce que ça voulait dire exactement"*. Il relie la notion *"à ce qui est politique... société... à tout ce qui est effectivement pouvoir, comment se font les représentations de chacun à tous les niveaux"*.

Mais il constate que s'il fait la différence sur le plan théorique, en revanche, dans la pratique, en ce qui concerne *"les principes de vie qu'(il) essaie d'inculquer (c'est un mot qu'(il) n'aime pas) aux gamins, être citoyen et être social, c'est la même chose... non, c'est pas la même chose, mais c'est un mélange... Dans ce qu'(il) fait, c'est toujours là, toujours en suspens"*, mais il ne *"décortique"* pas, il ne *"dissèque"* pas.

D'après la définition très restreinte qu'il donne ici de la socialisation, il semble que S1 a une conception proche de la socialisation passive. Quant à sa conception de la citoyenneté, rattachée à la notion de pouvoir et mise en relation avec les délégués élèves, elle semble être du côté de la citoyenneté libérale. Dans sa pratique, il pense que les deux notions sont mélangées.

S2 :

Elle différencie les deux notions sur le plan théorique.

Pour elle, la socialisation est reliée à la notion de vie en groupe, de *"fonctionnement en groupe"* pour *"être capable de s'organiser... en autonomie"*.

Alors qu'elle définit la citoyenneté comme le fait d'*"être capable de vivre dans la cité... c'est-à-dire vivre en démocratie... être capable de voter... s'intéresser à la vie de la cité"*. Elle le relie à son rôle de professeur principal, à l'élection des délégués, aux réunions concernant la vie de la classe où elle fait en sorte que *"les élèves apprennent à s'écouter, à ne pas parler tous en même temps, à se respecter, à être solidaires, apprennent à voter bien entendu : le pourquoi du vote, à quoi ça sert"*.

Quand elle met en relation ces notions avec l'EPS, elle envisage la discipline comme *"un moyen d'arriver à la socialisation, de faire en sorte que l'élève soit capable d'être un citoyen, c'est-à-dire être capable de respecter autrui, la loi, la règle, le milieu,*

l'environnement, la nature, le matériel... également être capable d'être solidaire, d'être généreux et intègre, de respecter l'autre, le droit à la différence". On constate que, quand elle définit les objectifs théoriques de l'EPS dans l'optique de ces deux notions, les indicateurs qu'elle met sous l'étiquette *"être un citoyen"* sont très majoritairement ceux de la socialisation passive (respecter autrui, la loi, la règle, être solidaire, etc.).

On peut en conclure que, pour S2, la socialisation est envisagée sous sa forme passive de fonctionnement en groupe et de respect d'autrui et de la loi. Sa conception de la citoyenneté est d'abord libérale puisqu'il y est question de respect de la loi, de vote, de démocratie et de solidarité. Mais lorsqu'elle aborde la spécificité de la citoyenneté dans le domaine scolaire, ses évocations du débat et de l'écoute de l'autre dans la discussion ou des principes d'autonomie dans l'organisation d'un groupe se situent davantage du côté de la citoyenneté située. De plus, dans son application des notions à l'EPS, elle mélange les deux notions.

S3 :

Elle différencie les deux notions sur le plan théorique.

Pour elle, la socialisation se fait selon deux types de rapports : soit les rapports entre les individus dans un groupe, soit les rapports entre les groupes d'individus. Dans le premier type, ce sont des *"rapports d'individu à individu qui impliquent l'écoute et le respect de l'autre"*. Dans le deuxième type, il s'agit des *"rapports à créer entre les différents groupes"*, que ce soit dans *"la société au sens large"* ou *"au niveau de l'établissement qui est une mini-institution"*. La socialisation est, selon elle, un ensemble d'acquisitions, acquisition d'*"un rôle ou d'une fonction"* et acquisition de *"valeurs données par la société"*. Mais elle dénonce par ailleurs une *"forme de socialisation extrême"* qui consiste à *"faire reproduire et intégrer par les enfants les besoins de la société... (et qui) arrive à la conformité"* et craint que *"si l'école ne fait que répondre aux besoins de la société"*, elle ne devienne *"un carcan... un enfermement... duquel seront exclus tous ceux qui ne peuvent répondre à ces critères"*.

La citoyenneté, pour elle, *"c'est un rapport à l'institution"* laquelle est située au-dessus des groupes et des individus et selon *"le niveau où on se situe... l'institution, c'est le collège"* mais cela peut être *"la commune... d'autres institutions, l'Etat"*, c'est *"le respect des règles de l'institution, en gros, pour l'établissement, c'est le rapport au règlement intérieur"*. S3 place aussi dans la notion de citoyenneté *"la référence aux valeurs"* de l'institution quelle qu'elle soit et l'idée de *"responsabilité que l'on prend à la marche, à la vie de l'institution"*. Elle donne comme exemple celui du délégué de classe qui sous-entend le processus d'élection démocratique et ne trouvant pas d'exemple pour l'EPS (*"En EPS, ça doit exister ! Mais je n'en ai pas"*), elle donne finalement celui de l'UNSS où *"tous les enfants qui prennent part aux assemblées générales, c'est de la citoyenneté"*.

Sa conception de la citoyenneté déborde cependant l'idée étroite de patrie : *"Je ne voudrais pas que citoyen ça soit 'patrie', dit-elle, 'ça a certainement un rapport mais pas uniquement. Y'a autre chose'."*

Elle reconnaît avoir de la difficulté à différencier certaines notions : *"J'ai du mal à voir la différence entre la civilité, le civisme et la citoyenneté. Je ne vois pas trop la différence. Pour moi l'incivilité, c'est un comportement non citoyen, c'est un citoyen qui a fait une faute envers la société"* et elle donne comme exemple le fait *"d'aller chaparder des kiwis"* pendant la randonnée-orientation organisée par le collège. De même, elle ne sait pas si certaines attitudes relèvent de la socialisation ou de la citoyenneté : *"Il arrive un moment où, dans la conception que je me fais, je ne vois plus la frontière... par exemple, si le gamin prend la responsabilité de ramasser le maillot, donner les maillots, aller les ranger, etc., je ne sais pas si c'est de la socialisation ou de la citoyenneté"*.

On peut constater que S3 conçoit la socialisation sous sa forme passive d'acquisitions de rôles entre individus, entre individus et groupes ou entre groupes. Sa conception relève par moments de la conception critique dans la mesure où elle relève tous les inconvénients d'une socialisation de conformité trop poussée qui devient un "carcan" et un "enfermement".

La citoyenneté est d'abord envisagée par elle selon la conception libérale de "rapport à l'institution", mais sa conception s'élargit à l'idée de responsabilité que l'on prend dans l'institution quelle qu'elle soit, donc à la conception de citoyenneté située.

Mais par ailleurs elle reconnaît ne plus *"voir la frontière"* lorsqu'il s'agit de transposer concrètement les deux notions à l'EPS.

S4 :

Elle fait une différence entre socialisation et citoyenneté mais les indicateurs qu'elle donne sont peu nombreux.

Pour elle, la socialisation, *"c'est vivre avec, vivre ensemble... ça implique savoir communiquer, s'écouter déjà, s'entendre et pas forcément s'étrangler tout de suite"*.

La citoyenneté, qui prend place postérieurement à la socialisation, *"c'est la prise de responsabilité et l'organisation du groupe"*.

Mais sa conclusion privilégie la socialisation (*"les relations entre les élèves et entre les élèves et moi sont prioritaires"*) en allant même jusqu'à opérer une sorte de fusion-confusion entre les deux notions : *"La socialisation, l'éducation à la citoyenneté, ce sont des choses que l'on fait sans les nommer spécialement. On est obligé d'en passer par là"*.

De ces indicateurs, on peut déduire que S4 conçoit la socialisation comme une socialisation de conformité aux autres (*"vivre avec, vivre ensemble"*). Mais comme *"vivre avec les autres"* implique de *"communiquer avec l'autre"* cette conception de la socialisation se trouve en étroite relation avec sa conception d'une citoyenneté située qui comprend tout ce qui est *"prise de responsabilité et organisation d'un groupe"*. Ses conceptions ont donc tendance à mélanger les deux notions.

S5 :

Il différencie socialisation et citoyenneté sur le plan théorique.

La socialisation, pour lui, met en jeu le groupe et l'individu, c'est *"un des éléments de fonctionnement d'un groupe, d'un individu en groupe... il y a les problèmes de relations..."*

une certaine connaissance des règles, un certain respect". Par rapport à la citoyenneté, "c'est à l'étage en dessous".

La citoyenneté c'est, au contraire, *"l'aspect politique des choses"*. C'est aussi *"un terme un peu plus nouveau, un peu plus à la mode"*. La renaissance de ce thème éducatif vient, dit-il, du malaise des banlieues que l'on attribue en partie à la disparition de l'instruction civique ; c'est pourquoi, selon lui, on essaie de faire revivre cette discipline sous une forme plus moderne : *"Manifestement, la notion d'instruction civique n'existant plus, on s'est dit qu'il faudrait la remettre sous une autre forme, qu'il faudrait que l'on développe autrement un comportement citoyen"*. Par rapport à la socialisation, la citoyenneté est, selon lui, *"à l'étage au-dessus, c'est l'objectif principal qui coiffe la socialisation... c'est un mode de fonctionnement de l'individu dans la société... qui passe par un de ses éléments, le vote"*.

Pour lui, la socialisation donne lieu à des situations spécifiques en EPS. Elle *"a toujours fait partie intégrante de ses objectifs"* car *"les APS utilisées ne sont que des outils"* pour servir ces objectifs. Par contre, ce ne serait pas le cas de la citoyenneté qui, selon lui, n'engendrerait pas de telles situations évidentes en EPS mais il ajoute pour couvrir cet *a priori* : *"Peut être que mes inspecteurs vont me tuer en entendant ça" !*

On constate que, pour S5, la socialisation est de type passif puisque c'est *"une certaine connaissance des règles, un certain respect"*. La citoyenneté telle qu'il la conçoit, substitut moderne de l'instruction civique est de type libéral puisqu'elle concerne, dit-il, un *"aspect politique des choses"*. Mais il n'en voit pas les applications au monde de l'EPS.

S6 :

Elle établit une différence théorique entre les deux notions mais *"pense qu'il y a un lien entre les deux"*.

Pour elle, la socialisation, est en relation avec la communication. Être socialisé, c'est *"respecter des codes de communication dans un groupe"*, ce qui intègre la politesse, le respect et l'écoute de l'autre.

Selon elle, la citoyenneté, qui est plus *"subtile"* se situe dans l'au-delà de la socialisation et touche *"des valeurs plus fondamentales, plus élevées, avec une certaine éthique... la*

solidarité par exemple". La notion de citoyenneté qui lui *"rappelle les droits de l'homme"* implique le fait *"d'être responsable de soi et de comprendre comment fonctionne le système autour de soi"*. Ne peut donc être citoyen celui qui semblable à un *"pion... est manipulé par quelque chose ou quelqu'un"*.

Elle pense qu'en EPS, et notamment au collège S, l'objectif de socialisation est prioritaire et, comme S5, *"ne pense pas qu'il y ait de situation mise en oeuvre pour faire de l'élève un citoyen"*. Or, paradoxalement elle donne plusieurs exemples de situations qu'elle et ses collègues du collège S mettent en oeuvre et qui relèvent de toute évidence de la formation à la citoyenneté. Elle donne ainsi ce premier exemple : *"Pour l'enfant, le droit de connaître comment fonctionne sa note, comment les enseignants se mettent d'accord pour mettre la note"* et elle ajoute : *"Il est en droit de comprendre, il est en droit d'être sur un plan d'égalité avec les autres"*.

Elle donne aussi ce deuxième exemple : *"Quand on fait un petit vote ou quand on fait un débat sur un conflit"*. Cependant elle minimise le statut pédagogique de ces réalités de la classe qui sont, pour elle, *"à côté des situations... ce sont des para-situations"*.

Sa conception de la socialisation est donc passive puisqu'elle insiste sur le respect des codes. Quant à sa définition de la citoyenneté, elle relève à la fois de la citoyenneté libérale, quand elle évoque les droits de l'homme mais aussi de la citoyenneté située quand elle donne des indicateurs tels que la transparence des notes pour l'élève et, de manière générale, son droit de comprendre. Elle insiste aussi sur le lien entre les deux notions.

On a résumé dans le tableau S-5 tous les indicateurs donnés ci-dessus par chaque enseignant concernant leur conception de la socialisation / citoyenneté, en les classant selon qu'ils appartiennent à telle ou telle famille conceptuelle. Celles que l'on trouve ici sont, d'une part les conceptions passive, active et critique de la socialisation, d'autre part la conception libérale et située de la citoyenneté.

Tableau S-5 : Explicitation des deux notions

Enseignants		S1	S2	S3	S4	S5	S6
Socialisation passive	Respect des règles		+			+	+
	Respect d'autrui et des règles du groupe	+	+	+	+	+	+
	Respect des rôles et des tâches			+			
Socialisation active	Auto-construction de l'individu						
Socialisation critique	Conditionnement de l'individu			+			
Citoyenneté libérale	Relation au pouvoir politique, élections	+	+	+		+	+
Citoyenneté située	Autogestion des groupes en autonomie		+	+	+		+
Confusion ou liaison socialisation / citoyenneté	Au niveau de l'application en EPS	+	+	+	+	+	+

Ce tableau et les explicitations des enseignants qui en sont à l'origine permet de faire les remarques générales suivantes :

- tous les enseignants différencient les deux notions de socialisation et de citoyenneté ;
- tous les enseignants, constatant que les deux notions sont liées dans le domaine scolaire et notamment en EPS, confondent ou ont de la peine à différencier ce qu'il faut mettre concrètement sous chacune d'elles. Un exemple de la liaison socialisation / citoyenneté peut-être donné dans cette remarque de S6 : *"Je pense que plus tu rends l'élève autonome et responsable, plus tu passes de la socialisation à la citoyenneté, parce que c'est déléguer du pouvoir"* ;
- aucun enseignant ne développe des thèmes en relation avec la socialisation active de l'auto-construction de soi ;
- une enseignante (S3) développe des idées en relation avec la conception critique ;
- tous les enseignants développent, à propos de la socialisation, des idées qui relèvent de la socialisation passive, avec une insistance particulière sur tout ce qui relève de la relation à autrui et notamment au groupe ;
- une majorité d'enseignants conçoivent la citoyenneté sous son double aspect de citoyenneté libérale et de citoyenneté située. La conception libérale apparaît sous sa forme classique de relation au politique avec les thèmes du vote, de la représentation,

du pouvoir. La conception située se manifeste dans l'application au domaine de l'école et de l'EPS avec l'apprentissage du débat, la prise de responsabilité et la capacité d'un groupe à s'organiser et à se gérer.

III.1.2. Synthèse sur les conceptions relatives à la socialisation et à la citoyenneté

Cette partie de synthèse servira à analyser les raisons pour lesquelles les enseignants ont telle ou telle conception.

Il faut d'abord, pour comprendre les conceptions des enseignants, se rappeler ce qui a été vu dans la partie consacrée à la "concertation à propos des objectifs de socialisation / citoyenneté" (cf. II.3.8. du présent chapitre). La conclusion de cette partie était que les enseignants ont une "référence implicite et informelle à "l'esprit" du projet qui leur tient lieu de concertation" et que, cette référence, ils la doivent aux "anciens", S2 mais surtout S5.

Le projet, de l'avis même de ses artisans, S2 et S5, est explicitement marqué par l'idée de socialisation. On peut en effet interpréter leur conception commune de socialisation passive comme une conséquence de l'idéologie mise en place par le dispositif du projet : celui-ci valorise le rapport entre les individus à l'intérieur d'un groupe et le respect des règles fixées par le groupe.

Quant aux conceptions énoncées à propos de la citoyenneté, elles prennent deux formes, celle de la citoyenneté libérale et celle de la citoyenneté située, qui s'expliquent de manière différente.

La conception libérale peut s'expliquer par l'existence, dans le projet d'établissement d'un axe "Éducation à la citoyenneté" qui présente deux volets : celui du développement de l'esprit de solidarité (au tiers monde, aux SDF, etc.) et celui du développement de l'esprit de responsabilité axé sur l'élection des délégués-élèves et sur celle des représentants du

collège au Conseil Municipal des Jeunes (cf. annexe n°17). Ce dernier volet a, par exemple, ifique des délégués et, on en a déjà parlé, à une visite organisée pour eux à l'Assemblée Nationale. C'est donc l'existence de cet axe développé dans le projet d'établissement qui peut expliquer une sensibilisation au thème de la citoyenneté chez tous les enseignants et une formulation caractéristique de la conception dite libérale.

Une explication complémentaire pourrait être envisagée : le souci "intégrateur" des membres de l'équipe les rend attentifs à toutes les directives nationales et donc les a incités à prendre en compte ce thème éducatif recommandé par l'institution.

La conception de citoyenneté située est visible chez les enseignants alors qu'elle n'apparaît pas dans le projet d'établissement. D'après S5, elle n'apparaît pas non plus dans le projet d'EPS qui, selon lui, n'inclut aucune référence à la citoyenneté sous quelque forme que ce soit . Cette conception de citoyenneté située se manifeste pourtant chez certains enseignants qui mettent en avant, pour définir la citoyenneté, l'idée qu'un groupe s'organise et gère son activité de façon autonome. Or ces idées d'auto-gestion et de constant changement de critères de répartition des groupes pour multiplier et diversifier les facultés d'adaptation des élèves sont inscrites en toutes lettres dans le projet. La présence de cette conception de citoyenneté située a donc bien son origine dans le projet d'EPS mais c'est en quelque sorte à l'insu de S5, par qui est habituellement véhiculé l'esprit du projet, que certains enseignants établissent cette corrélation.

Il faut aussi expliquer l'absence d'indicateurs explicites de socialisation active dans les conceptions des enseignants. On peut l'attribuer au type de dispositif mis en place par le projet d'EPS. Quoique le développement de la personnalité soit exprimé dans les objectifs généraux du projet d'EPS (cf. annexe n°17), il n'apparaît qu'à travers l'intégration dans un groupe, intégration que les enseignants privilégient systématiquement par une organisation majoritairement axée sur la multiplicité des répartitions en groupes.

Quant à l'indicateur de socialisation critique, chez S3, il peut s'expliquer de plusieurs manières. Il s'explique d'abord par le fait qu'elle a 54 ans et que les thèmes

critiques de l'idéologie, qu'on appellera schématiquement "soixante-huitarde", lui sont parfaitement connus et ce d'autant plus qu'elle a enseigné pendant trente ans dans un collège défavorisé. On peut ensuite avancer une explication qui touche davantage à sa personnalité et à sa situation psychologique : elle semble souvent avoir une vision réaliste, mais aussi pessimiste, des choses et des gens, ce qui est déjà apparu dans la partie consacrée aux logiques d'action. Sa position reste marginalisée par rapport à celle de ses collègues.

Il faut terminer par un point commun à tous les enseignants : lorsqu'ils concluent leur définition des deux notions, ils reconnaissent tous avoir des difficultés à les différencier quand ils veulent les appliquer au domaine de l'école et à celui de l'EPS. Leur conclusion ne fait que refléter ce qui avait été la conclusion du chapitre théorique sur l'utilisation de ces deux notions à l'école.

III.2. La mise en œuvre des objectifs de socialisation / citoyenneté

(cf. annexe n°23)

Avant de passer en revue les différentes situations d'apprentissage de la socialisation / citoyenneté, on analysera quels sont les types de relation que les enseignants disent mettre en œuvre.

III.2.1. Les types de relations mis en œuvre

L'étude des différentes composantes du concept de "contenus d'enseignement" présente deux différences par rapport à la partie correspondante consacrée au collège P.

La première différence est que la présentation des réalisations des enseignants sera plus synthétique dans la mesure où les ressemblances ou convergences entre eux sont plus nettes et plus systématiques, ce qui n'empêchera pas de faire apparaître les nuances et les différences.

La deuxième différence est que la rubrique "relations à soi" ne sera pas envisagée puisque celle-ci est inexistante chez les enseignants.

On fera, à la fin des deux rubriques développées, celle des "relations aux règles" et celle des "relations à autrui", un tableau récapitulatif synthétisant les principaux indicateurs et permettant d'en donner une lecture explicative.

III.2.1.1. Les relations aux règles

(cf. annexe n°23, tableau n°78)

Le fait de donner une présentation globale pour tous les enseignants est justifiée par la relative homogénéité des relations envisagées, ce qui est souligné par la remarque suivante de S1 : *"Je crois qu'on fonctionne tous un peu comme ça"*. Les remarques qu'on formulera en premier lieu valent donc pour la majorité des enseignants. Les nuances ou divergences propres à tel ou tel d'entre eux seront présentées ensuite.

La première remarque que l'on peut faire, c'est que les enseignants différencient plusieurs types de règles et des modalités d'application différentes en fonction de ces types : les règles de sécurité, les règles de l'institution, les règles de fonctionnement des activités et les règles inhérentes aux APS.

Il y a d'abord, comme le dit S5, des règles imposées, celles où on *"ne déroge pas... il y a le feu rouge... il faut s'arrêter, sinon on risque de se ramasser une bagnole sur la gueule"*. Ce sont les règles de sécurité, celles de l'institution et du fonctionnement des activités.

Les règles de sécurité sont imposées et tous adoptent un point de vue comparable à celui de S2 : *"Les règles de sécurité sont édictées, imposées dès le départ : par exemple ne pas enlever un tremplin quand un copain passe, ne pas tirer un tapis, ne pas faire un croche-pied à un copain qui est en course d'élan pour un salto... Ce sont des règles sur lesquelles on ne transige pas"*.

Les règles de l'institution sont, elles aussi, imposées comme le rappelle S3 : *"On ne revient pas sur la règle de l'institution : on ne fume pas, les chewing-gum, c'est interdit"*.

Les règles de fonctionnement dans les activités font aussi partie de ce qui est imposé. Passer à son tour ou faire silence quand le professeur parle ou quand il donne la parole à un élève font partie de ces règles à respecter impérativement, comme le dit S5 : *"Il y a des choses imposées de nature, les règles collectives pour vivre en société... Par exemple la règle du silence, parce que le prof veut parler, parce qu'il a besoin d'avoir le silence pour faire l'appel"*.

Par contre, les règles inhérentes aux APS ne sont pas imposées telles quelles aux élèves qui, dit S5, *"ne sont pas des "enfants-animaux"... on ne peut pas leur dire "c'est comme ça, point final"... tout peut s'apprendre ou se construire"*.

On trouve les mêmes principes énoncés chez S1 qui veut amener les élèves à découvrir et à construire la règle progressivement, de façon évolutive : *"Je ne donne pas à chaque fois le*

listing des règles... en 6ème, j'arrive pas en disant : "Bon, aujourd'hui, tableau noir. Les règles en rugby, c'est ça". Il donne deux exemples d'adaptation des situations pour reconstruire peu à peu les vraies règles.

Le premier exemple est celui du rugby : "La règle, on la découvre par des situations qui sont mises en place. C'est eux qui recomposent. Ils le comprennent mieux. En fait, tu arrives aux vraies règles. Au départ tu as une règle du jeu, si je prends le rugby : tu as deux équipes, deux châteaux à défendre (ce sont des cerceaux) et c'est tout. Il n'y aucune règle. A part qu'on ne doit pas se faire mal. Et encore je dis rien au début, ils savent eux-mêmes qu'il ne faut pas se faire mal. A partir de là, on va trouver les règles avant la fin du cycle".

Le deuxième exemple est celui de l'athlétisme : "En athlé, plutôt que de débiter les règles concernant la course de vitesse que les gamins n'écoutent pas ou peu, j'écoute beaucoup les gamins et à partir des choses qui sont dites, on trouve toujours les moyens de dire : "Il t'a gêné... pourquoi ?"... "parce qu'il change de couloir" ou bien "il lance plus loin que les autres... pourquoi ?"... "parce qu'il dépasse la ligne" (S1).

Une fois construites, ces règles inhérentes aux APS peuvent être traitées de deux manières différentes par le même enseignant, selon l'optique pédagogique qu'il adopte dans telle ou telle situation.

Dans une première optique, *"on les applique comme ça" (S1),* parce que, dit S2, *"elles sont inhérentes au sport que l'on pratique"* (elle donne comme exemple les sorties et les reprises de dribbles). S5 va dans le même sens en soulignant que, dans certaines APS, *"il ne peut y avoir construction d'autre chose, si on veut tous parler de la même chose... la règle est si importante qu'on ne peut pas y déroger sinon ce n'est plus l'activité"*. Il ajoute un autre argument, celui de la culture des élèves contre laquelle il est difficile d'aller : *"Le gamin a déjà des pré-acquis... il regarde la télé, il sait très bien qu'au foot on ne peut pas toucher... C'est comme ça et pas autrement... la règle en sport co "y'a main", je fais faute, ou je suis en volley, j'arrête le ballon, je fais faute, ou je cours avec le ballon en hand-ball, etc. Ce sont des règles inhérentes à l'activité. Elles sont imposées"*.

Dans une autre optique, les règles peuvent être modifiées par l'enseignant selon le but pédagogique visé ou le niveau du groupe concerné. Une variante de cette optique est systématiquement pratiquée par les enseignants : ce sont les élèves qui décident de la façon dont seront modifiées ou adaptées les règles. Les enseignants prennent généralement comme exemple le volley-ball, comme S2 : *" Il y a des règles qu'ils peuvent eux-mêmes édicter, décider en commun... par exemple, en volley, l'obligation de passer la balle au partenaire avant d'envoyer dans le camp adverse n'existe pas normalement mais, pour qu'il y ait utilisation du partenaire, ils s'imposent, après la réception, de passer au partenaire avant que la balle passe de l'autre côté. Si ce n'est pas fait, on considère que c'est une faute... ou bien comme on travaille beaucoup en jonglage au début, ils se donnent la liberté de jonglage... en ayant quand même des garde-fous : quand on est en poule 1 (la plus forte) ils ne permettent pas trois jonglages au même joueur. Les limites du terrain aussi : ils les décident ensemble. Nous, on donne des plots et puis ils les déplacent... Simplement il faut que ça soit une entente entre les deux équipes... Ils différencient les difficultés... Ils sont même capables de rendre plus difficile leurs propres règles, de les durcir".* S2 prend aussi l'exemple du basket où les élèves s'imposent par exemple *"l'interdiction de dribbler tant qu'il y a des partenaires mieux placés entre soi et le panier"*.

Pour tous les enseignants, le but de cette adaptation des règles par les élèves est de favoriser l'autonomie du groupe et la prise de responsabilité de chacun dans son groupe, comme le commente S2 : *"Ça amène à la socialisation puisqu'ils sont obligés de s'écouter et de décider... C'est bien fonctionner en autonomie, à partir du moment où on élabore ensemble les règles d'un commun accord"*.

Une seule enseignante, S3, présente quelques divergences par rapport aux pratiques de ses collègues. Alors qu'elle reconnaît que *"le plus intéressant c'est que les règles du jeu soient établies en commun, c'est-à-dire que l'on passe une sorte de contrat"* et qu'elle *"l'a eu fait, au collège FL"* où elle était en poste auparavant, elle n'en voit pas la nécessité au collège S, parce que les élèves sont, dit-elle, *"très conformes"* et qu'il n'y a *"pas besoin de*

chercher une autre stratégie pour qu'ils respectent la règle". Elle adopte cependant, pour le reste, les pratiques de ses collègues, par exemple en tennis de table dont elle est l'experte et la responsable : "Les élèves définissent des règles pour que le jeu reste intéressant. En général, ils mettent un handicap : celui qui est moins bon a 10 points d'entrée sachant que le match va en 15 points... on commence donc à 10 / 0. Mais c'est eux qui le définissent. Ça peut être aussi que le moins bon a le droit d'envoyer la balle partout, mais le meilleur ne l'envoie que sur les côtés par exemple". Cependant, même lorsqu'elle est en conformité avec ce que font ses collègues sur l'autogestion des groupes d'élèves, sa pratique reste marquée par un certain dirigisme puisqu'elle conclut : "Par contre, ça ne peut marcher que si, au départ, on est très clair. Il faut donner au départ les règles. Il ne faut pas leur dire : "Allez y". On s'est planté plusieurs fois parce que, si une règle n'est pas très précise, ils n'arrivent pas à faire ce que l'on souhaite, parce qu'on ne leur a pas donné au départ la règle du jeu".

On peut donc résumer les positions des enseignants à propos des règles selon les cinq indicateurs qui viennent d'être donnés.

Tableau S-6 : Les relations aux règles mises en oeuvre

Indicateurs	Enseignants	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Nécessité d'imposer certaines règles (règles de sécurité, de l'institution, de fonctionnement)		+	+	+	+	+	+
Les règles des APS ne sont pas imposées telles quelles mais construites progressivement		+	+	-	+	+	+
Dans certains cas, les règles des APS sont appliquées telles quelles par respect du référent culturel		+	+	+	+	+	+
Dans d'autres cas, les règles sont adaptées selon les objectifs pédagogiques des enseignants		+	+	+	+	+	+
Les groupes d'élèves, travaillant en autonomie dans certaines activités, adaptent les règles		+	+	+	+	+	+

Le premier indicateur portant sur la nécessité d'imposer certaines règles est caractéristique de la socialisation passive et concerne tous les enseignants.

Le deuxième indicateur, selon lequel les règles des APS sont construites puis ensuite mises en application, relève de manière mixte à la fois de la socialisation passive

puisque'il y a pratique de conformité mais aussi de la socialisation active dans la mesure où l'élève redécouvre ou reconstruit la règle pour mieux se l'approprier. Tous les enseignants, sauf S3, adoptent cette pratique, celle-ci se justifiant par le fait que, selon elle, le contexte socioculturel n'impose pas le détour pédagogique de la construction de la règle par les élèves pour que ceux-ci la comprennent et l'appliquent.

Le troisième indicateur, celui de l'application des règles des APS conformément au modèle culturel, adopté par tous les enseignants, relève de la socialisation passive.

Le quatrième indicateur, celui de l'adaptation des règles par l'enseignant en fonction de ses objectifs, correspond à une conception de la socialisation active dans la mesure où cela oblige l'élève à remettre en cause ses références culturelles et lui montre la relativité des règles. C'est ce que souligne S5 : *"Le prof doit l'expliquer sinon il va se heurter à l'inertie ou à la culture du gamin"*. Tous les enseignants y souscrivent.

Le dernier indicateur, qui concerne la libre adaptation des règles par les élèves fonctionnant en groupes autonomes, pratiquée par tous, est explicitement rattaché par S2 à la socialisation. On peut penser que c'est, en fait, un indicateur plus complexe : il relève en effet à la fois d'un processus de socialisation active, puisque les élèves transgressent les règles usuelles des APS, et de la conception de citoyenneté située dans la mesure où les élèves doivent, au terme d'un débat, prendre des décisions et se fixer des "lois".

La caractérisation des indicateurs qui vient d'être faite en fonction des types de socialisation / citoyenneté permet de donner au tableau S-6 la forme S-7 suivante :

Tableau S-7 : Types de socialisation /citoyenneté correspondant aux indicateurs de relations aux règles

Indicateurs des relations aux règles	Type de socialisation / citoyenneté
Nécessité d'imposer certaines règles (règles de sécurité, de l'institution, de fonctionnement)	Socialisation passive
Les règles des APS ne sont pas imposées telles quelles mais construites progressivement	Socialisation passive et active
Dans certains cas, les règles des APS sont appliquées telles quelles par respect du référent culturel	Socialisation passive
Dans d'autres cas, les règles sont adaptées selon les objectifs pédagogiques des enseignants	Socialisation active
Les groupes d'élèves, travaillant en autonomie, dans certaines activités adaptent les règles	Socialisation active et citoyenneté située

III.2.1.2. Les relations à autrui

(cf. annexe n°23, tableau n°79)

Les enseignants adoptent tous les mêmes positions : que ce soit en binômes dans les heures de cours couplées ou en individuel dans les heures de cours seules, ils privilégient tous, et pour les mêmes raisons, la relation avec les autres. S1 résume ainsi leur philosophie commune : *"Le plus grand principe, ici, est de ne pas être une personne unique, de s'intéresser aux autres, regarder les autres, s'occuper des autres et être en relation avec les autres... au collège on ne travaille pas de façon individuelle"*.

Le premier objectif est donc de faire prendre conscience de ce qu'est un groupe. S1 et S2 organisent à cet effet, pour la classe dont ils sont professeur principal, un "projet montagne", randonnée à objectif pluridisciplinaire, dont le but essentiel est de souder le groupe-classe.

La principale manifestation de cette philosophie commune, c'est l'organisation systématique par groupes, sans cesse changeants et autres que celui de la classe, comme le dit S1 : *"C'est toutes les formes de travail par groupe : petit groupe, grand groupe, classe"*.

Un premier aspect de la relation à autrui qui est développé est l'écoute et le respect de l'autre. C'est, entre autres, ce qui est exprimé par S2 en ces termes : *"J'essaie d'abord de leur apprendre à s'écouter, quand je donne la parole de la prendre chacun son tour, chacun son temps... il faut s'entendre, respecter l'autre, prendre son idée et pas que la sienne"*.

Une autre forme de relation à autrui est mise en avant : c'est le fait d'accepter le regard de l'autre, le jugement de l'autre. Les enseignants privilégient surtout cet aspect-là dans les activités de danse et de gymnastique-crédation. Mais cela peut être le cas dans n'importe quelle activité où est pratiquée la co-évaluation par les pairs. S1 présente cela

comme un principe commun aux enseignants : *"Un des principes du collège, c'est être capable de se montrer, de se faire regarder, juger, que ça soit en gym créa, gym acro, même au volley puisqu'il y a beaucoup de choses qu'on regarde"*.

L'intérêt primordial du travail en groupes réside dans le fonctionnement en autogestion de ces groupes, ce qui implique la régulation des échanges avec autrui, la désignation d'un ou de plusieurs responsable(s), la reconnaissance d'un leader, la définition des règles, ce que commente S1 avec plusieurs exemples : *"En création tu peux aller de deux à... actuellement on a un groupe de 12. Tu vois un peu le travail de gestion du groupe, ce que ça demande au niveau des leaders, des rapports entre chacun, faire passer le message... des discussions, des dialogues... En natation, il y a des groupes et un responsable par groupe qui est chargé de regarder ce que font les autres. Tu as un leader de groupe qui donne ses consignes, qui organise, qui a son chronomètre pour savoir à quel moment on regarde. C'est un travail à la fois de responsabilité et d'autonomie... En gym, tu as neuf groupes avec un responsable de groupe qui prend en charge l'échauffement, les rotations sur les ateliers, les notations au niveau des fiches"*. S1 souligne un des aspects essentiels du fonctionnement de ces groupes autogérés qui est l'utilisation du langage pour arriver à des accords avant d'en arriver aux échanges proprement visés qui sont physiques : *"Aussitôt que les gamins ont besoin d'être liés et organisés, ce sont des moments particuliers où effectivement il y a beaucoup plus de rapports oraux obligatoires pour chacun avant qu'ils soient physiques"*.

Le mode de fonctionnement par groupes présente un autre avantage : il permet d'apprendre en les alternant des rôles différents, d'être successivement acteur et spectateur ou juge par exemple. L'importance de l'apprentissage des différents rôles est une idée chère à S3 : *"C'est très socialisant parce que, si on dit qu'être socialisé c'est pouvoir s'intégrer dans une fonction, un groupe, là ils ont plusieurs fonctions : une fois acteur, une fois spectateur"*.

Le tableau S-8, récapitulatif des relations à autrui, reprend sous la forme de quatre indicateurs les positions communes à tous les enseignants.

Tableau S-8 : Les relations à autrui mises en oeuvre

Indicateurs	Enseignants					
	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Respecter, écouter les autres	+	+	+	+	+	+
Accepter le regard et le jugement des autres	+	+	+	+	+	+
Dialoguer avec les autres pour organiser, décider, créer qqch	+	+	+	+	+	+
Apprendre collectivement des rôles et savoir en changer	+	+	+	+	+	+

Le premier indicateur qui concerne le respect et l'écoute de l'autre relève typiquement de la socialisation passive.

Le deuxième indicateur axé sur l'acceptation du regard et du jugement de l'autre appartient, au contraire, à la sphère de la socialisation active puisque cela implique que l'individu assume, c'est-à-dire reconnaît et défend sa spécificité et son identité qui n'est pas nécessairement en continuité et en conformité avec celles des autres.

Le troisième indicateur qui indique l'importance attachée aux notions d'autogestion, de prise de responsabilité et d'organisation d'un groupe par lui-même est complexe, comme le dernier indicateur du tableau S-6 relatif aux règles : il est à la fois caractéristique de la socialisation active, puisque les élèves ont à trouver des réponses à une situation originale, celle d'un groupe fonctionnant en autonomie, et caractéristique de la conception de la citoyenneté située dans la mesure où les compétences requises de la part des élèves sont celles dont il y a besoin pour mettre en place et faire tourner une micro-structure (débat, désignation d'un responsable, établissement de règles de fonctionnement, etc.).

Le quatrième indicateur relatif à l'apprentissage de rôles collectifs appartient à la conception passive de la socialisation.

La caractérisation des indicateurs qui vient d'être faite en fonction des types de socialisation / citoyenneté permet de donner au tableau S-8 la forme S-9 suivante :

**Tableau S-9 : Types de socialisation /citoyenneté
correspondant aux indicateurs de relations à autrui**

Indicateurs des relations à autrui	Type de socialisation / citoyenneté
Respecter, écouter les autres	Socialisation passive
Accepter le regard et le jugement des autres	Socialisation active
Dialoguer avec les autres pour organiser, décider, créer quelque chose	Socialisation active et citoyenneté située
Apprendre collectivement des rôles et savoir en changer	Socialisation passive

III.2.1.4. Synthèse sur les types de relations mis en œuvre

Ayant examiné les différentes relations privilégiées par les enseignants et les tableaux S-6 à S-9 récapitulatifs de celles-ci, on peut faire certaines constatations et remarques à visée explicative.

La première constatation, c'est que, dans les deux tableaux S-7 et S-9 caractérisant les indicateurs de relations en fonction des types de socialisation / citoyenneté, on compte :

- six indicateurs de socialisation passive (trois dans S-7 et trois dans S-9) ;
- six indicateurs de socialisation active (trois dans S-7 et trois dans S-9) ;
- trois indicateurs de citoyenneté située (un dans S-7 et deux dans S-9).

Cette constatation entraîne la remarque suivante : la présence de nombreux indicateurs de socialisation active (six au total) est paradoxale puisque, au niveau de l'explicitation des notions, cette conception n'apparaissait pas. On proposera une explication après avoir formulé une deuxième remarque qui va dans le même sens.

La deuxième remarque qui s'impose, c'est la non prise en compte du pôle individuel, c'est-à-dire de la composante qu'on a appelée "relations à soi" et qui a été étudiée dans le collège P où elle apparaissait. On en a relevé un seul indicateur chez S1 évoquant une heure de cours qu'il gère seul et où il fait pratiquer l'athlétisme à ses élèves : *"Les élèves ont des projets, que ça soit en endurance ou quoi que ce soit. Ils ont un*

programme à réaliser par rapport à ce qu'ils ont établi. C'est eux qui construisent, suivant leur état du jour, leur type de séance : "quel est mon projet ? Améliorer la distance sur le temps ? Augmenter ma vitesse horaire ?". Ils ne peuvent pas le réaliser s'ils n'ont pas une connaissance plus fine de ce qu'ils savent faire. En hauteur par exemple : "Suis-je capable de passer dix fois de suite la même hauteur ? A quel moment je démarre un concours ?".

Mais si l'on a souligné la quasi-absence de marqueur explicite du pôle individuel, exception faite de l'exemple qui précède, on ne peut par ailleurs, au vu des tableaux S-7 et S-9 précédents, que constater la présence importante des indicateurs de socialisation active et de citoyenneté située (neuf au total). Cela est paradoxal puisque de tels indicateurs impliquent nécessairement une activité individuelle de construction et de prise en charge, consciente ou non, donc indirectement une implication du pôle individuel. Ce qui est donc remarquable, c'est que les acteurs, sans jamais y faire explicitement référence, sollicitent ce pôle individuel.

Comment expliquer le double paradoxe qui vient d'être évoqué dans les deux précédentes remarques ?

L'explication se trouve déjà en partie dans le paragraphe qui fait la synthèse des conceptions des enseignants. On peut y ajouter les constatations suivantes :

- dans le double paradoxe indiqué, on retrouve l'occultation du pôle de l'individu. En fait, ce pôle existe de façon sous-jacente, mais il est masqué par la promotion systématique du pôle collectif représenté par le groupe. Dans cette perspective, l'individu ne se réalise et ne se construit que dans le groupe et par rapport à lui ;
- cette idéologie est dominante dans le projet d'EPS. Même si l'orientation philosophique de ce projet (cf. annexe n°17, Projet d'EPS, p.23) évoque le pôle individuel du "Soi-même" comme "une des trois composantes du tout", son dispositif part avant tout du constat fait sur les comportements des élèves du collège "gâtés, surprotégés et individualistes" et opte en conséquence pour une valorisation du collectif sur l'individuel. C'est cette idéologie dominante que les enseignants ont

majoritairement en tête et ce, par l'intermédiaire de leur leader d'opinion et "penseur", S5.

On peut cependant ajouter, pour relativiser ce concert de déclarations "collectivistes", que le leader lui-même, qui n'en est pas à un paradoxe près, conclut son entretien en disant : *"Je pense qu'à des moments, l'élève, il faut lui foutre la paix avec le groupe qui est pesant... on n'est pas dans un kibboutz israélien... lorsqu'il nage, il nage... il est en train de maîtriser son crawl, on ne va pas lui parler du groupe"*.

Après cette étude des types de relations privilégiés par les enseignants, il faut analyser quelles sont les situations qu'ils mettent concrètement en place pour réaliser les objectifs de socialisation / citoyenneté qu'ils se sont fixés.

III.2.2. Les situations d'apprentissage de la socialisation / citoyenneté mises en œuvre

Cette partie de l'étude des contenus d'enseignement consacrée aux situations d'apprentissage ressemble à celle du collège P, avec cependant des modifications : la suppression de la situation d'arbitrage parce que les enseignants n'y font pas référence et l'adjonction de deux situations qui apparaissent assez systématiquement dans les propos des enseignants, l'une appelée "Donner du pouvoir à l'élève" et l'autre "Faire varier les groupements d'élèves".

Dans cette partie des résultats, comme précédemment, on préférera donner, quand c'est possible, une présentation synthétique des situations privilégiées par les enseignants. On ne développera séparément le cas de chaque enseignant que lorsque leurs choix manifestent des différences notables. Un tableau récapitulatif permettra de tirer des conclusions et de faire des comparaisons.

III.2.2.1. Le choix des APS

(cf. annexe n°23, tableau n°80)

La façon dont les enseignants expriment le pouvoir de socialisation / formation à la citoyenneté des APS est, à quelques nuances de formulation et d'argumentation près, très comparable. Cela apparaît dans deux types de préoccupations : d'une part, dans l'essai de classification-hiérarchisation des APS en fonction de leur valeur socialisante et, d'autre part, dans une définition des valeurs socialisantes transversales aux APS.

a) Classification des APS en fonction de leur valeur socialisante et citoyenne

Quatre d'entre eux, S1, S2, S3 et S6, dans un premier temps, donnent un pouvoir socialisant plus grand aux sports collectifs, puis placent en seconde position la gymnastique et relèguent à la dernière place l'athlétisme et la natation. Voici, à titre d'exemple le classement de S1 : *"Un sport collectif, au niveau socialisation, c'est plus important... et puis les activités qui demandent une organisation dans le groupe comme la gym, où il y a le regard des autres, sur les autres, où ça demande une démarche beaucoup plus importante et plus stricte des gamins, plus organisée, avec effectivement des responsables... où il y a des responsabilités, la sécurité, aussi... et puis tu prends l'athlé où chaque athlète doit s'entraîner dans son petit coin, ça reste quelque chose d'individuel"*.

Mais tous quatre se ravisent aussitôt et disent que, à bien y regarder, toutes les activités, pour peu qu'on les traite par le biais des groupes et du travail collectif, sont porteuses de formation socialisante et citoyenne :

- S2 prend l'exemple de la natation dont elle est spécialiste : *"Pour pallier cet écueil de l'aspect individuel, il faut faire une activité relais en athlé ou en natation ; le fait de faire partie d'un groupe, d'une équipe... on se bat pour le même objectif, le même but"* ;
- S3, de son côté, met en avant le fait que toute activité est socialisante puisque *"dans toute activité, il y a des règles à respecter"*, que les formes de socialisation diffèrent

d'une activité à l'autre et que celles-ci sont complémentaires dans la formation d'un individu : *"Pour socialiser, une activité n'est pas suffisante : si tu fais gym créa, ce sont des rapports d'individu à individu... il y a des rapports d'écoute, ils sont obligés de se parler ... en sport co il y a des meneurs, c'est structuré, c'est moins l'individu, y'a plus la fonction, une place à tenir"*.

Par contre S2 et surtout S5 développent d'emblée l'idée d'une équivalence de toutes les APS face à cette fonction socialisatrice. S2 s'en explique ainsi : *"Je ne crois pas qu'il y a des activités plus favorables. Je crois surtout que c'est la manière dont on les pratique et dont on les fait pratiquer"*. Et tous deux, comme leurs quatre autres collègues, insistent sur leur organisation à base de collectifs sans cesse différents qui donne une fonction socialisatrice à toute APS. C'est ce que veut démontrer S2 dans ce qui suit : *"Bien sûr on peut dire que tu peux t'entraîner tout seul en athlétisme éventuellement, que tu n'as pas besoin des autres, tu as envie d'être le plus fort, de vouloir mordre plus ! Mais ce n'est peut être pas la manière dont nous on la pratique. Ça relève des conditions d'enseignement. Il suffit de mettre en place des groupes qui gèrent : chronométrer, faire partir, organiser une rotation, rendre un travail à la fin d'un moment où ils sont autonomes avec des prises de responsabilité. J'essaie de fonctionner comme ça"*.

L'argumentation de S5 va dans le même sens que celle de ses collègues : *"Même dans la flotte, on met en route un certain nombre de processus pour que la socialisation se mette en place, ne serait-ce que parce qu'ils sont en équipe par exemple"*.

Mais son argumentation va plus loin dans la mesure où elle rend compte du classement donné en première approximation et de manière intuitive par ses collègues : il développe l'idée que cette fonction socialisatrice est plus évidente dans certaines activités du fait de leur logique interne : *"Y'a pas d'activités, à mon sens, qui ne soient pas socialisantes... Y'en a qui sont plus évidentes dans leur logique"* et il donne un exemple : *"Maintenant, il y a peut être des activités plus évidentes que d'autres. En sport co, c'est plus évident que si on est en train de faire un 100m"*. Mais il conclut : *"Par contre dans la manière de faire vivre l'activité, tout peut devenir socialisant"*.

Il reconnaît, lui aussi, avoir une préférence pour les sports collectifs : *"J'aime bien les activités de ballon, parce qu'elles sont vachement riches dans beaucoup de choses"*. Il commente cette préférence en termes de référent culturel, référent culturel contre lequel il s'inscrit d'ailleurs en raison de ses dysfonctionnements et au nom des objectifs de socialisation : *"Elles sont tellement connotées à la télé, elles sont tellement culturellement préétablies, comment est-ce que l'enseignant doit se situer ? C'est net, c'est clair qu'on ne peut pas être flou. Alors, moi, je leur dis : "J'en ai rien à faire que vous marquiez beaucoup de buts... Comment est-ce que vous avez vécu tout ça ? Comment est-ce que vous êtes passés de l'enfant-animal à l'enfant un peu socialisé ?" C'est ça qui est intéressant. Ça, c'est la socialisation"*.

b) Valeurs socialisantes et citoyennes transversales aux APS

Tous les enseignants partagent de surcroît un ensemble de pratiques qui sont transversales aux APS et témoignent de l'inscription de celles-ci dans les objectifs visés :

- c'est d'abord le fait que, comme le dit S3, *"chaque APS n'est qu'un support pour aller vers un projet d'autonomie"* permettant le développement en alternance des différents *"rôles sociaux"* : collaborateur, observateur et juge, acteur, partenaire, spectateur, etc. ;
- c'est ensuite le fait que chaque APS est l'objet d'une pédagogie différenciée, avec des groupes de niveaux et des objectifs fixés individuellement par contrat, permettant à chacun de s'exprimer selon ses possibilités : c'est ainsi qu'en randonnée sportive il y a six difficultés de parcours proposées à l'élève lors de l'évaluation finale. C'est reconnaître que chaque individu est particulier et mérite une attention individuelle ;
- c'est enfin le fait que chaque APS est envisagée non pas sous l'aspect de la performance ou de la compétition mais, comme le résume S6, *"dans la notion de plaisir, de quantité d'activités, d'autonomie dans l'organisation et de connaissance de l'activité dans sa globalité"*. S5 dit la même chose mais de façon plus brutale à ses élèves : *"J'en ai rien à faire que vous sachiez que vous êtes premier ou dernier"* et à

l'Inspection Générale : "On s'en va vers un type d'évaluation des connaissances avec l'aspect cognitif et l'aspect performance... nous, on n'est pas dans ce genre de choses".

En cela les enseignants sont fidèles à l'esprit du projet d'EPS qui, par exemple, décrit les activités gymniques de la façon suivante : "C'est l'aspect démonstration, spectacle qui est essentiellement retenu et non l'aspect compétition" (p.61).

On peut donc reprendre de façon synthétique chacun des indicateurs qui vient d'être formulé dans le tableau S-10 suivant.

Tableau S-10 : Les valeurs socialisantes des APS

Enseignants	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Indicateurs de classement des APS						
Toutes les APS ont la même valeur socialisante. C'est la manière de les faire pratiquer qui compte (travail collectif)		+			+	
A priori, on a envie de classer (sports co en premier) mais en fait toute APS traitée en groupe est socialisante	+	+	+			+
La logique interne de certaines activités rend leur valeur socialisante plus évidente (ex : les sports co)					+	
Les APS ont des valeurs socialisantes différentes (centrées sur l'individu ou sur le groupe) mais complémentaires			+			
Indicateurs de valeurs socialisantes communes	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Chaque APS n'est qu'un support pour aller vers l'autonomie des élèves	+	+	+	+	+	+
Chaque APS est l'objet d'une pédagogie différenciée et met en évidence la nécessaire différenciation des niveaux	+	+	+	+	+	+
Chaque APS est envisagée non pas sous l'angle de la performance mais comme plaisir et connaissance culturelle	+	+	+	+	+	+

L'ensemble des indicateurs donnés et le tableau S-10 qui les récapitule permettent de tirer un certain nombre de conclusions.

On peut d'abord noter que les deux premiers indicateurs, qui font apparaître deux types de raisonnement apparemment différents chez les enseignants, aboutissent à des choix qui sont finalement très semblables puisque la rectification des *a priori* de S1, S2, S3 et S6 coïncide avec la position intuitive de S2 et le choix plus technique et mieux argumenté de S5. La conclusion des enseignants c'est que toutes les APS ont une valeur socialisante pour peu qu'on mette en place un travail collectif avec les élèves.

Les troisième et quatrième indicateurs donnés par S3 et S5 mettent en évidence que la valeur socialisante de chaque APS est spécifique et doit être prise en compte, que ce soit celle de la natation synchronisée ou celle du rugby.

Les trois derniers indicateurs montrent au contraire quels contenus de socialisation / citoyenneté peuvent être communs à toutes les APS, contenus qui ne relèvent pas de l'activité elle-même mais de la manière dont elle est traitée. Ce sont l'autonomie des groupes d'élèves, la pédagogie différenciée et la prise en compte d'autres finalités que la performance comme par exemple le plaisir ou l'acquisition d'une culture sportive.

L'ensemble formé par ces sept indicateurs, produits tantôt par tous les enseignants, tantôt par certains, permet d'aboutir à la même conclusion : que ce soit les indicateurs de classement des APS ou ceux qui donnent les valeurs socialisantes transversales de celles-ci, ils montrent tous que les enseignants adoptent, vis-à-vis des APS, une position ni véritablement pro-sportive, c'est-à-dire "croyante", ni véritablement anti-sportive, c'est-à-dire "critique", mais une position mixte, nuancée qu'on ne qualifiera pas de "pragmatique" dans la mesure où les enseignants se déclarent explicitement "didactophobes" (Therme, 1995, 77). Cette position mixte est repérable dans trois façons de traiter et considérer les APS.

On peut d'abord identifier cette conception mixte dans l'éventail très diversifié des activités physiques que les enseignants font pratiquer aux élèves en conformité avec leurs principes d'ouverture culturelle maximum : outre les activités sportives traditionnelles de polyvalence (sports collectifs, athlétisme, gymnastique, natation), sont aussi pratiquées des activités expressives et esthétiques (danse et gymnastique-création, natation synchronisée), des activités de pleine nature (randonnée sportive et course d'orientation). S6 fait même état du fait que les sports de combat, qui ont été pratiqués, ne le sont plus par manque de temps, ce qu'elle déplore puisqu'elle en est spécialiste.

On peut également conclure à une position mixte du fait que la notion de classement des APS, de la plus à la moins socialisante, est finalement refusée : chaque activité physique, quelle qu'elle soit, est considérée comme dotée du même pouvoir de socialisation /

citoyenneté et chaque activité est considérée comme formation complémentaire d'une autre relativement à ces objectifs.

On peut enfin voir une position mixte dans le fait que les indicateurs donnés comme transversaux éliminent la notion pro-sportive de performance au profit de celle de plaisir, de connaissance culturelle, de rôle social axé sur le collectif (autonomie des groupes) ou sur l'individu (pédagogie différenciée).

III.2.2.2. Faire varier les groupements d'élèves

(cf. annexe n°23, tableau n°81)

Cette situation qui consiste à changer les critères de regroupement des élèves à la fin de chaque cycle, c'est-à-dire toutes les six ou huit semaines, est systématiquement donnée par les enseignants comme situation socialisante.

Le fait d'apprendre à changer de partenaire en changeant de groupe est donc prioritairement évoqué comme un moyen de socialisation. *"Ça leur demande une capacité d'adaptation"* précise S3, tandis que S2 met en relief le fait que, par ce moyen, les élèves peuvent *"découvrir d'autres camarades, appréhender différentes façons d'agir... (acquérir) une mobilité de l'esprit qui est riche par davantage de contacts"*.

Le procédé est également envisagé comme un moyen de faire échec au repliement du groupe sur lui-même. S1 souligne, en effet, le fait que *"les groupes ne reviennent pas à des groupes individualistes, car il y a toujours rapport avec les autres groupes et changement de type de groupements"*.

C'est aussi une façon de faire échec à ce que S5 appelle une *"saturation en socialisation"* et qu'il commente ainsi : *"Si une structure se connaît parce qu'elle reste ensemble toute l'année, on ne pourra plus parler de socialisation, elle va se saturer... le seul moyen de désaturer une structure, c'est de la réalimenter par des éléments nouveaux. Les éléments nouveaux peuvent être d'autres personnes, d'autres objectifs ou d'autres modes de fonctionnement"*.

Un autre aspect positif relevé est l'efficacité pédagogique soulignée par S4 : *"C'est plus efficace pour nous et les élèves"*. Le fait de choisir le critère de groupement adapté à l'activité facilite l'organisation et donne plus de motivation au groupe. Par exemple, la répartition par affinités est plus souvent adoptée dans les activités de création alors que la répartition par niveaux est pratiquée là où la technicité du geste et la performance interviennent. S2 explique ainsi l'intérêt des groupes de niveau : *"On s'est aperçu que parfois c'était tellement mieux de travailler avec des groupes de niveau. Quand tu as vingt-cinq élèves dans l'eau et que tu as trois non nageurs, cinq en club... c'était tellement plus évident de regrouper les deux classes et d'avoir un groupe fort et un groupe moins fort"*.

Mais chacun s'accorde à reconnaître que l'enseignant y trouve aussi son compte, comme l'explique S2 : *"Les regroupements par niveau, on les faisait déjà avant, en 1985. C'était dans un objectif purement de performance, de qualités de gestes. Et c'était se simplifier la vie. Si je suis honnête, l'aspect socialisant s'est greffé dessus. Il n'était pas premier"*.

Le point de vue des élèves est abordé par S2 et S4. S4 n'y voit pas d'aspect dommageable pour eux : *"Je ne pense pas que ça perturbe les élèves. La structure classe reste quand même, tout le temps, dans toutes les autres disciplines"*. S2 est plus nuancée : *"Ça n'est pas bénéfique si c'est trop court. Si le fait de déstructurer ne dure que trois semaines et après on refait une autre structure différente, ce n'est pas bon. Enfin, ce n'est pas que ça soit mauvais, mais tu n'en tires pas profit. Les introvertis sont malheureux comme tout. Il leur faut leur petit cocon, ils ont trouvé leur petite copine, il faut la garder. A peine tu as trouvé quelqu'un, poff, ça éclate, il faut repartir avec d'autres. C'est difficile. Ceux qui sont bien dans leur peau, il n'y a pas trop de problèmes. Par contre nos cycles font huit semaines quand on peut... huit semaines, c'est bon, ils ont le temps de découvrir d'autres camarades"*.

L'ensemble des indicateurs formulés par les enseignants est repris dans le tableau S-11 suivant :

Tableau S-11 : Faire varier les groupements d'élèves

Indicateurs	Enseignants	S1	S2	S3	S4	S5	S6
C'est un moyen de développer les facultés d'adaptation et d'enrichir par de nouveaux contacts		+	+	+	+	+	+
C'est un moyen de faire échec au repliement et à l'individualisme du groupe		+					
C'est un moyen d'éviter la "saturation en socialisation", inévitable quand la composition du groupe reste trop longtemps semblable						+	
Le remodelage des groupes est positif pour les élèves et les enseignants à condition que les cycles soient suffisamment longs			+				
Cela donne de la motivation aux élèves, donc de l'efficacité à l'enseignement			+		+		
Cette organisation, notamment le regroupement par niveaux dans certaines activités, simplifie la tâche de l'enseignant			+				

Ces indicateurs développent tous l'intérêt d'un constant remodelage des groupes, même si les avantages énumérés par les enseignants diffèrent quelque peu.

Les quatre premiers indicateurs vont dans le sens des objectifs de socialisation / citoyenneté. Ils relèvent d'une caractérisation mixte : de la socialisation passive dans la mesure où ils mettent l'élève en demeure de s'intégrer dans des groupes successifs ; de la socialisation active puisque cette "intégration" se fait sur le mode de la participation constructive, chaque individu participant à ce que sera l'organisation du nouveau groupe ; enfin de la conception de la citoyenneté située puisque cela "situe" l'élève, dans des situations multiples qui l'obligent à chaque fois à prendre la parole, à négocier, à collaborer, à avoir ou à prendre du pouvoir.

Les deux derniers indicateurs traduisent d'autres préoccupations en rapport avec l'intérêt personnel de l'enseignant.

III.2.2.3. Les apprentissages techniques

(cf. annexe n°23, tableau n°82)

Les enseignants partagent certains points de vue relatifs aux apprentissages techniques mais diffèrent sur d'autres.

On voit d'abord apparaître, chez tous les enseignants, la même réaction étonnée lorsqu'on leur demande si, à leur avis, les apprentissages techniques sont porteurs de valeur

socialisante et citoyenne. Cet étonnement est suivi d'une réponse d'abord négative. Celle de S3 est, de ce point de vue, assez représentative : *"En voilà une question ! Comme ça a première vue, je te dirais non. Je n'ai pas réfléchi... Je n'y avais jamais pensé"*.

C'est que, d'une manière générale, tout ce qui relève d'une optique techniciste, didactique ou cognitiviste est unanimement rejeté par l'ensemble des enseignants. Cela est exprimé avec plus ou moins de passion par ceux-ci. On en a un exemple dans le pamphlet anti-institutionnel de S5 : *"Si on regarde les textes surtout ceux qui vont tomber bientôt, c'est sûr qu'on s'en va vers des activités avec l'aspect didactique, techniciste... nous, on n'a jamais été là dedans... On nous demande maintenant de mettre un certain nombre d'activités qui sont regroupées selon telles ou telles taxonomies. C'est à la mode, les taxonomies... elles bougent suivant les ministres, les équipes de chercheurs en sciences de l'éducation. En plus, quand ça nous arrive à la base, c'est déjà obsolète, on nous en ressort d'autres... Quand l'inspecteur arrive... on s'engueule ! On lui dit : "De toute façon, vous êtes de passage, on va vous donner d'autres textes dans deux ans"*.

S6 exprime à peu près la même idée sous une forme moins virulente : *"Ce que chacun a à l'esprit ici et qui vient du projet... ça sera très rarement des situations avec des plots, des zones... des situations décortiquées"*. C'est effectivement ce qui ressort de la description des activités dans le projet d'EPS, par exemple dans celle des APEX où "l'entrée dans l'activité est envisagée par la création plus que par l'aspect technique" (p.57).

S5 en donne une version plus imagée : *"Dans certaines activités, en EPS, on peut tout à fait se centrer sur l'individu maîtrisant la chose, l'espace, son corps dans la flotte... mais nous, ce n'est pas le but, l'objectif principal"*.

Après avoir, dans un premier temps, répondu négativement à la question posée, S3 et S5 se ravisent et développent l'idée que les apprentissages techniques peuvent avoir une valeur socialisante dans la mesure où ils fonctionnent comme un langage ou code commun. C'est ce qu'exprime S5 : *"Ce n'est pas l'apprentissage d'un vocabulaire au sens large, de gestes ou l'apprentissage d'un code, qui fera que la personne sera plus citoyenne ou pas..."*

je parle en réfléchissant en même temps (sic)... Maintenant, que ce langage commun à un groupe social participe... c'est de la sociologie pure (sic)... à la reconnaissance de l'individu dans le groupe et du groupe par l'individu, donc participe quelque part à une forme de socialisation, donc à une forme de citoyenneté... peut-être... sans doute".

On assiste, chez S3, à la même "pensée naissante" formulée, toutefois, plus simplement : *"Que les apprentissages techniques permettent la socialisation, peut-être, parce que ça permet de communiquer avec l'autre sur un thème précis en te faisant comprendre et en comprenant ce que dit l'autre... Je ne l'avais pas vraiment en tête, mais c'est vrai qu'il m'arrive de dire : "Si tu ne parles pas comme moi, alors..."... mais je n'y avais jamais pensé... mais, à première vue, c'est bien d'avoir un langage commun".*

S4 et S6 pensent que ce n'est pas la technique qui est socialisante mais la façon de la faire acquérir. Voici par exemple ce que dit S4 : *"Ce n'est pas tellement l'apprentissage de la technique, mais c'est la manière dont on arrive à cet apprentissage-là".*

Quant à S1 et S2, leurs déclarations sont plus proches de la réalité de terrain et ils reconnaissent que les apprentissages techniques proprement dits ne sont pas leur priorité et n'apparaissent que lorsque des conditions favorables sont remplies (par exemple, lorsque l'enseignant est compétent dans l'activité ou avec un groupe motivé). Ils les assimilent à des règles à appliquer qui se superposent ou se mêlent à d'autres règles, par exemple celles qui socialisent. S2 s'en explique ainsi : *"Quand je donne des informations sur la technique, sur l'espace, le rythme, ça veut dire que j'impose des règles qu'il va falloir respecter... C'est une forme de socialisation. Ce n'est pas disjoint, c'est tout mêlé. Mais y'a des moments où la technique va être prioritaire. A d'autres, c'est plus l'aspect socialisation par exemple le respect du partenaire... On ne peut pas dire que d'un côté j'apprends une technique et d'un autre j'apprends à être un bon citoyen. Non, c'est tout mélangé".*

Le tableau S-12 ci-dessous récapitule les indicateurs relatifs aux apprentissages techniques formulés par les enseignants.

Tableau S-12 : Les valeurs socialisantes des apprentissages techniques

Indicateurs	Enseignants	S1	S2	S3	S4	S5	S6
A priori (i.e. préalablement à toute réflexion), les apprentissages techniques n'ont pas de valeur socialisante		+	+	+	+	+	+
Les apprentissages techniques ne sont pas l'objectif prioritaire dans la mise en place des activités		+	+	+	+	+	+
Une technique peut être socialisante : c'est un code ou langage commun entre les individus				+		+	
Ce n'est pas la technique qui est socialisante, mais la façon de l'apprendre					+		+
Les techniques sont des règles, parmi d'autres, à faire appliquer, quand c'est possible, et peuvent, de ce fait, être socialisantes		+	+				

Les deux premiers indicateurs donnés par tous les enseignants représentent leur idée-force et leur pratique effective, c'est-à-dire la minimisation des apprentissages techniques dont, en première approximation, ils ne voient pas la valeur socialisante. Ces deux indicateurs, comme ceux qui sont relatifs à leur choix des APS, témoignent de la conception qu'on a appelée "mixte", puisqu'ils relèguent en arrière plan de leurs pratiques la technicité qui est elle, au contraire, valorisée par la conception sportive.

Si les six enseignants sont unanimes sur leur pratique effective majoritairement non techniciste, par contre, lorsqu'ils essaient d'approfondir individuellement leur réflexion sur les apprentissages techniques, ils manifestent, comme on le voit dans les trois derniers indicateurs, trois types de positions. Celles-ci reflètent un niveau de réflexion différent, mais font jouer aux apprentissages techniques le même rôle de socialisation passive, puisqu'elles insistent sur la conformité à des règles ou à des codes communs. Ces différentes conceptions ne remettent en tout cas pas en cause l'homogénéité de leur pratique réelle non techniciste : elles montrent seulement que leurs réflexions sur les objectifs de socialisation / citoyenneté étaient restées superficielles.

III.2.2.4. Le débat

(cf. annexe n°23, tableau n°83)

Deux formes de débat sont évoquées par les enseignants comme situations formatrices en socialisation et citoyenneté : le débat entre l'enseignant et les élèves et le débat des élèves entre eux.

Le débat enseignant / élèves se produit lorsque l'enseignant doit régler des conflits : c'est alors un outil de médiation relationnel et S4 en souligne la difficulté : *"On discute quand il y a des problèmes particuliers à régler entre quelques élèves... mais c'est aussi très difficile... question de formation"*.

Mais la forme de débat la plus pratiquée et qui est largement favorisée par les enseignants est le débat entre élèves. Ce type de débat prend trois formes : c'est un outil démocratique servant aux élèves à s'autogérer dans leur activité, à se mettre d'accord sur l'évaluation et à gérer leurs conflits :

- le débat entre les élèves leur permet d'organiser leur activité en autonomie. S2 en décrit les mécanismes en gymnastique création : *"La première des choses que je leur dis c'est : 'Mettez vos idées en commun. Vous faites l'inventaire de tout ce que vous savez faire'. Par exemple, très simplement au niveau des difficultés gymniques : 'Moi, je sais faire rondade-flip ; moi, je ne suis pas capable de faire une rondade toute simple'. Après je dis : 'Maintenant que vous avez mis tout ça en commun, il faut que vous arriviez à créer quelque chose pour que tout le monde soit mis en valeur aussi bien celui qui n'est pas bon, que celui qui est bien'"*.
- le débat entre les élèves leur permet de mettre en place une co-évaluation, comme l'explique S3 : *"Le débat tourne souvent autour de l'évaluation. Quand ils sont par groupe et qu'ils notent quelqu'un : 'Oh ! non, elle n'avait pas le pied tendu'. Ils débattent par exemple quand ils sont tous ex-aequo. Il faut qu'ils argumentent pour déterminer le meilleur. Parfois, on a une règle qui dit que le dernier qui a marqué le but a gagné le match. Mais il arrive aussi qu'ils débattent et qu'ils disent : 'Non, tu as quand même dominé'. C'est à eux de définir qui a gagné rien qu'en discutant"*.
- le débat entre les élèves leur permet de gérer leurs conflits. C'est ce que souligne non seulement S2 : *"Ça cogite dur, y'a des bagarres, ils se disputent... c'est formateur, ça"* ; mais aussi S5 : *"En sport co, je leur apprend beaucoup à*

négozier. Quand on vient me voir : "il m'a fait ceci, cela !" On appelle les gamins, on dit : "Qu'est-ce qui se passe ? Je n'ai pas de solution, négociez, apprenez à négocier". Par contre, tu peux très bien dire : "Non, non c'est comme ça, il a raison, lui". Dans un cas il y a une règle, dans l'autre il y a un apprentissage, une construction. Donc ça, c'est la socialisation".

Les indicateurs qui viennent d'être donnés par les enseignants sont explicités dans le tableau S-13 ci-dessous.

Tableau S-13 : Les types de pratique du débat

Indicateurs	Enseignants					
	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Entre enseignant et élèves: le débat est un outil relationnel, l'enseignant servant de médiateur dans un conflit	+	+	+	+	+	+
Entre élèves : le débat est un outil d'initiation à la démocratie (pour s'organiser et évaluer)	+	+	+	+	+	+
Entre élèves : le débat est un outil de négociation relationnelle (résoudre les conflits entre élèves)		+			+	

A partir du premier indicateur, formulé par tous les enseignants, on peut dire qu'il y a une utilisation classique du débat où l'enseignant sert de médiateur pour régler des conflits entre élèves et que le débat est alors un outil typique de la socialisation passive puisqu'il y a intervention de la "Loi" représentée par l'enseignant.

Par contre, les deux autres indicateurs, qui décrivent des débats se déroulant entre élèves, c'est-à-dire entre pairs, que ce soit pour s'organiser, pour évaluer ou pour résoudre un conflit, témoignent d'une conception qui relève à la fois de la socialisation active puisque les élèves se construisent des solutions adaptées à leurs problèmes et de la citoyenneté située puisque cette situation originale les oblige, à la suite de dialogues et compromis, à prendre des décisions en commun.

III.2.2.5. Donner du pouvoir aux élèves

(cf. annexe n°23, tableau n°84)

Étant donné son importance dans le collège S, on a ajouté l'étude de cette situation qui n'apparaissait pas chez les enseignants du collège P.

Cette situation consiste à mettre l'élève en mesure de prendre des décisions qui sont normalement et traditionnellement prises par les enseignants. On voit cette situation apparaître de deux façons différentes : la première, qui est la plus fréquente, est une délégation de pouvoir par laquelle les mini-groupes sont chargés de s'organiser et de s'autogérer dans une activité choisie par l'enseignant, la deuxième est une délégation de pouvoir par laquelle le groupe choisit son activité.

La première délégation de pouvoir a déjà été évoquée dans la rubrique précédente sous l'angle du débat auquel elle donne lieu. On l'envisagera ici sous un aspect différent qui est celui de la prise de pouvoir. Quand un mini-groupe gère son organisation, les règles de son activité et son évaluation, que ce soit dans les activités de création (danse, gymnastique, natation synchronisée), dans les sports collectifs, en athlétisme ou en tennis de table, la description de la situation et les objectifs de l'enseignant sont les mêmes. On prendra à titre d'exemple ce qu'en dit S2 : *"Mon principe, c'est qu'un bon enseignant est un enseignant qui n'est pas là, qui est spectateur sur le bord, tout se déroule sans lui. Ça demande un énorme travail de préparation parce qu'il faut des fiches, il faut avoir anticipé plein de choses... Quand ça devient la foire d'empoigne, je suis bien obligée de reprendre les rênes... je cède le pouvoir pendant leur création. Je reprends le pouvoir quand je les regarde, au moment où on fait la critique, le groupe d'élèves et moi-même... Je prends le pouvoir sans le prendre, je le transmets au spectateur, de façon à ce que l'on enrichisse : "c'est pas bon dans l'espace", "vous pourriez améliorer au niveau de la qualité du geste", ou alors "c'est très pauvre, vous ne faites que des rotations, on pourrait voir des ATR, des rondades". Voilà ma façon de reprendre le pouvoir".*

Une autre forme de délégation de pouvoir a également lieu lorsque l'enseignant propose aux élèves le choix entre plusieurs activités. C'est alors un outil de fonctionnement qu'évoque S2 : *"On discute quand on est en break de fin de cycle. En fin de cycle, avant*

d'aborder l'autre activité, il y a un laps de temps d'une ou deux semaines parce qu'un collègue est en retard. A ce moment-là, ils discutent et votent pour choisir l'activité d'attente". Tous les enseignants laissent aux élèves cette marge de liberté et dans les mêmes conditions, c'est-à-dire en fin de cycle, sur les cours en heure isolée où l'enseignant fonctionne seul avec son groupe quel qu'il soit (de niveau, mixte, démixté, par affinité, etc.). Tous les enseignants disent, comme S2, ne pas admettre de changement d'activité tant que le planning prévu par l'équipe n'a pas été mené à bien. Le choix des activités par les élèves ne peut donc concerner que les séances dites "de battement" en fin de cycle, volontairement non fléchées sur le planning.

Le tableau S-14 reprend les indicateurs donnés par tous les enseignants sur les marges de pouvoir laissées aux élèves.

Tableau S-14 : Les types de pouvoir donné aux élèves

Indicateurs	Enseignants	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Les élèves organisés en mini-groupes décident de leur organisation, de leurs règles, gèrent leur évaluation		+	+	+	+	+	+
Les élèves en fin de cycle et pendant les cours en heure seule peuvent choisir l'activité		+	+	+	+	+	+

La conclusion que l'on peut tirer des indicateurs cités et du tableau S-14 qui les reprend est que cette délégation de pouvoir est caractéristique d'une conception de citoyenneté située puisqu'elle place les élèves en face de décisions à prendre, de la façon la plus démocratique possible.

Une autre forme de pouvoir donnée aux élèves est de les faire participer à l'évaluation. Cette délégation de pouvoir présentant des caractéristiques particulières est traitée à part dans le paragraphe II.2.2.6. suivant.

III.2.2.6. L'évaluation

(cf. annexe n°23, tableau n°85)

Les types et critères d'évaluation varient en fonction des activités mais les enseignants disent avoir tous adopté les mêmes *"pour les activités dominantes, les cycles importants, genre gym, volley, natation, acrogym, création"* (S4). Pour comprendre l'adoption d'une évaluation commune, la remarque de S5 n'est pas sans intérêt : *"L'évaluation... problème chez nous, on n'est pas nets parce que ça nous emmerde. Par contre on est dans un système, on nous le demande. Qu'on ait une évaluation sur le terrain pas de problème... Maintenant, l'évaluation en règle générale, on l'impose, on donne notre règle d'évaluation"*.

Les grilles et critères sont en effet fixés en commun par l'équipe, expliqués et commentés aux élèves mais jamais construits par eux, comme l'explique S4 : *"L'évaluation est commune... les critères sont imposés ici, puisqu'ils sont communs. Les discuter, en général, c'est plus à la demande des élèves... quand on met les notes. Discuter avec eux des critères, oui... mais les construire avec eux, non"*. Aucun enseignant ne remet en cause le fait que les critères d'évaluation soient imposés. S6 émet une réserve, vite balayée par l'argument du manque de temps : *"Les critères pourraient être construits dans une certaine mesure. Mais on ne le fait pas. Je crois que ça prend beaucoup de temps. C'est un peu l'idéal pour qu'ils les intègrent vraiment mais ça prend beaucoup de temps"*.

Tous pensent, comme S2, que les modalités majoritairement utilisées de l'auto- et de la co-évaluation donnent, malgré tout, à l'élève une zone de pouvoir importante : *"Au niveau de l'évaluation, ça vient quand même bien de nous... on a le pouvoir, là... on est maître, mais on partage notre pouvoir"*. Pour beaucoup d'activités, ce sont en effet, comme le dit S1, les élèves qui évaluent : *"Pour presque toutes les activités, c'est pas nous qui évaluons. Ce sont les gamins"*.

En gymnastique, c'est de l'auto-évaluation, confirmée ou infirmée par l'enseignant : *"Tu as des fiches d'évaluation : les gamins s'auto-évaluent, c'est-à-dire que, sur chaque atelier, il y a une fiche de travail et ils essaient de se retrouver dedans. Les critères sont imposés, mais ils s'auto-évaluent. Nous, on confirme ou pas pour voir de temps en temps si, dans un groupe, ils ont bien tout respecté"* (S1).

Pour toutes les activités de création (gymnastique, danse, natation synchronisée), ce sont les groupes qui se notent entre eux, selon les modalités expliquées par S1 pour l'activité gymnique : *"En gym création tu as quinze groupes qui passent, tu as donc quatorze groupes qui notent un groupe. Le travail de groupe est donc vachement intéressant. Ce n'est pas un individu qui note un groupe, c'est un groupe qui note un autre groupe. C'est très fort. C'est de plus en plus précis. Y'a une culture qui s'impose ici. Lors de l'évaluation de tous ces groupes tu pourrais avoir des écarts terribles. Or tu as des écarts minimes"*. La note définitive, *"c'est 50% pour les élèves et 50% pour le prof"* (S2). S1 donne un exemple d'évaluation : *"En création, on donne des fiches ou des "bulles" (cf. annexe 17), "les thèmes sont imposés comme ce qui est à prendre en compte : l'aspect artistique, l'originalité, le niveau gymnique, le sérieux... Par contre, ils cherchent un peu plus les indicateurs eux-mêmes... ça nous intéresse de voir les gamins se concerter, comment on juge les autres"*.

En athlétisme, la co-évaluation présente des modalités différentes : *"En athlé, on en est actuellement à la performance"* (S1). Mais, c'est pourtant, selon S4, *"là où elle est la moins claire, même si on a des barèmes"*, parce que *"les barèmes, ce n'est pas franchement essentiel... tout le monde sait faire des barèmes"*. Les autres enseignants ont d'ailleurs les mêmes réserves qu'elle sur la notion de performance : *"Je m'attache très peu à la performance sportive en elle-même ... qui ne m'intéresse pas beaucoup"*.

En sports collectifs, et notamment en volley-ball, l'évaluation faite par l'enseignant *ne porte pas sur l'habileté gestuelle car dans ce cas, ce n'est pas le sport collectif qui est évalué, mais autre chose"* (S5). L'évaluation se fait sur le comportement de jeu en équipe et relativise la note en fonction du niveau de la poule dans laquelle se trouve l'élève. S1 en explique le mécanisme en volley : *"C'est surtout sur la base individuelle d'une montante / descendante, sur des classements où tu peux noter par équipe. Les gamins savent que, pour être au niveau A, ils ont des repères, ils savent qu'ils doivent avoir tel comportement"*.

Tout le matériel d'évaluation (fiches de travail, grilles techniques, "bulles" de création, barèmes) est donc élaboré en commun par les enseignants. Les élèves en ont

connaissance par l'affichage et les commentaires des enseignants dès le début de cycle. D'autre part, toutes les notes sont affichées sur la vitre externe du bureau des enseignants à la fin de chaque cycle et les élèves peuvent venir demander des explications ou les contester. S2 explique cette politique de transparence : *"L'évaluation est préparée longtemps à l'avance pour qu'ils sachent ce qui va être pris en compte ; par exemple, qu'ils sachent que l'espace est prioritaire ou le rythme, de façon à ce que ça ne leur tombe pas dessus deux ou trois séances avant... On affiche toutes nos notes. S'il y a erreur ou contestation, ils viennent nous voir"*.

Les enseignants adoptant le même type d'évaluation, le tableau S-15 qui suit ne fera pas apparaître la position de chaque enseignant mais les différentes caractéristiques de l'évaluation.

Tableau S-15 : Les types d'évaluation

Evaluation par ?	Evaluation de ?	Evaluation à partir de ?
les élèves par co-évaluation (confirmée par l'enseignant)	performances (en athlétisme) avec insatisfaction des enseignants	barèmes donnés par l'équipe d'EPS
les groupes d'élèves à 50% et les enseignants à 50%	l'aspect artistique, le niveau technique, l'originalité (en création)	critères définis dans les "bulles" par l'équipe
l'enseignant seul	comportements individuels et collectifs (en sports collectifs)	niveau de comportements établis par l'équipe
les élèves en auto et co-évaluation (confirmée par l'enseignant)	habiletés motrices (en gymnastique acrobatique)	fiches et grilles données par l'équipe
Tous les critères, grilles, "bulles" et barèmes sont affichés en début de cycle		
Toutes les notes sont affichées pour vérification et éventuellement contestation par les élèves		

Les indicateurs de la colonne de gauche montrent que la majorité des évaluations sont faites par les élèves, ce qui va dans le sens de ce qui a été vu dans le paragraphe précédent, c'est-à-dire la volonté commune de donner du pouvoir aux élèves. Cette position s'inscrit dans l'optique d'une conception de socialisation active et de citoyenneté située.

La colonne centrale présente deux lieux d'évaluation, celui des performances en athlétisme et celui des habiletés motrices en gymnastique acrobatique qui semblent relever d'une vision pro-sportive. En fait, cette conclusion ne semble justifiée dans aucune des deux activités : en effet, en athlétisme, les enseignants ne sont satisfaits ni du type d'évaluation, ni de l'organisation de cette activité non dominante qu'ils ont du mal à mettre en place du fait du manque d'installations ; quant à l'évaluation des habiletés techniques en gymnastique acrobatique, elle se situe, comme celle des six groupes de niveaux de la randonnée sportive évoqués plus haut, dans un contexte de pédagogie différenciée où l'élève n'est évalué que par rapport au contrat à réaliser établi à partir de son niveau initial. Ces deux types d'évaluation ne préjugent donc en rien d'une nature pro-sportive de l'évaluation.

La colonne de droite montre que les outils et critères d'évaluation (barèmes, grilles, fiches, "bulles", etc.) sont définis et imposés par l'équipe. Les problèmes de conscience que leur pose la nécessité d'une notation administrative officielle sont évoqués à plusieurs reprises par certains enseignants, notamment à propos du Brevet des Collèges.

On peut interpréter le fait que l'équipe construit un système commun d'évaluation, comme on l'a fait dans le collège P à propos des règles internes, du fonctionnement et de l'évaluation : la réaction collective à cette contrainte mal vécue de l'évaluation a pour but de la légitimer et de se déresponsabiliser (Therme, 1995).

Les deux derniers indicateurs sont révélateurs du souci des enseignants de donner à leur évaluation la transparence la plus grande. Le fait de considérer les élèves comme des êtres à qui, à l'égal des adultes, on doit rendre des comptes, que l'on juge aptes à comprendre et dont on admet la contestation, est typique de la conception de la citoyenneté située.

III.2.2.7. Les variables à prendre en compte

(cf. annexe n°23, tableau n°86)

Les variables qui, selon les enseignants, influencent le contenu et les modalités de la socialisation sont celles de l'âge et du milieu social.

La variable de l'âge est envisagée par l'ensemble des enseignants mais de manière différente. S5 reste sur un plan théorique en affirmant : *"La socialisation est permanente... un 10 ans vit ça, un 14 ans vit ça. Le 10 ans vivra sa solitude et le 14 ans aura besoin de sa solitude de son individualisme avec tout ce qu'elle veut dire et que ça n'est pas pour autant nul ; au contraire il faut qu'il le vive... A bas les sciences établies qui disent : "les grands doivent faire ça, parce qu'ils ont besoin de ça, et les petits doivent faire ça, parce qu'ils en ont besoin".*

Ses collègues évoquent des problèmes plus concrets de la réalité pédagogique quotidienne. S1 constate par exemple avec pessimisme l'inefficacité d'une initiation à la citoyenneté chez les adolescents : *"Ils s'opposent à tout ce qui est citoyenneté, ils sont individuels avant tout... les autres, ce n'est pas important, ainsi que le matériel. Pour une grande partie, on fuit toutes ces valeurs, on les rejette, d'une façon plus ou moins forte comme certains qui nous ont cassé du matériel. On a un petit coup de blues sur cet air de citoyenneté parce*

qu'on voit ce qu'ils en font. Il y a un échec quelque part, le message n'est pas passé. C'est chez les grands que c'est plus difficile. Ça devrait être plus facile, parce que je pense qu'ils comprennent mieux certaines choses. Mais c'est plus difficile par leur statut d'ado".

S2, S3, S4 et S6 font une analyse comparable des difficultés qui surgissent au niveau de la classe de 4ème et surtout de celle de 3ème. Ces difficultés sont attribuées au refus de participer, aux problèmes d'identité, mais aussi à l'individualisme qu'elles observent surtout dans les activités de création. S2 l'explique ainsi : *"Les petits de 6ème / 5ème, il n'y a pas de problèmes au niveau de la socialisation. Je le vois en natation synchro, en gym création. Ils sont très heureux de travailler ensemble, de montrer. En 4ème / 3ème, je sens davantage une individualisation... un refus un peu du groupe, pas en sport co mais en natation synchro et en gym-création. Un refus de participer, c'est pesant, c'est lourd, il faut se contraindre. Se montrer, c'est encore pire. C'est lié à l'âge, à l'état d'adolescent en devenir, à l'identité, l'individualisme".*

La variable du contexte social est évoquée par tous les enseignants : le choix des thèmes de l'autonomie et de la lutte contre l'individualisme en est une preuve. Mais de façon plus cruciale, S1, S2, S4 se plaignent du non respect des engagements pris en AS de la part d'enfants aux multiples activités et soutenus dans cet individualisme par leurs parents. Ces enseignants le constatent avec amertume. S1 parle de *"l'individualisme d'enfants gâtés, soutenus par les parents"*. S2 met en cause *"le milieu social... où les élèves sont beaucoup sollicités, trop sollicités à l'extérieur (tennis, danse, ski etc.)"* et S4 évoque *"l'individualisme du milieu"*.

Le tableau S-16 ci-dessous reprend les variables qui, selon les enseignants, interviennent dans une formation à la socialisation.

Tableau S-16 : Les variables à prendre en compte

Enseignants	S1	S2	S3	S4	S5	S6
L'âge : les problèmes liés à l'adolescence et au type d'activités pratiquées (activités de création)	+	+	+	+	+	+
Le contexte social : individualisme d'élèves gâtés et multiplicité des activités extrascolaires (désengagement envers l'AS)	+	+	+	+	+	+

Il y a unanimité chez les enseignants pour dire que les variables de l'âge et du contexte social interviennent dans l'élaboration des processus de socialisation. La différence qui existe entre S5 et ses collègues, c'est que lui en fait le constat descriptif, "sociologique", comme il se plaît à le dire, alors que les autres enseignants le vivent davantage comme un échec, comme le prouvent les paroles de S1 citées plus haut.

III.2.2.8. L'association sportive

(cf. annexe n°23, tableau n°87)

Au collège S, il y a deux sortes d'AS, une AS classique le mercredi après-midi (et le samedi matin en natation), qui forme les élèves à la compétition et se trouve engagée dans les championnats de l'UNSS, et une AS-animation qui gère le temps libre des élèves entre 12h et 14h. C'est le moyen trouvé pour concilier deux optiques, *"une AS d'élite et une AS de masse"* (S5) et répondre ainsi aux objectifs fixés dans le projet qui est de "permettre au plus grand nombre d'élèves de participer quel que soit leur niveau" (p.55).

Pour ce qui est de l'AS classique, S2 pour la natation et S5 pour le volley sont les seuls à afficher des préoccupations compétitives. Par exemple, S2 reconnaît que *"cet objectif de gagner, (elle) ne l'a pas en cours"* et elle compose ses équipes avec ce but en tête : *"Alors j'essaie de dire : "oui, mais, là, notre objectif n'est pas copain / copain, c'est gagner. Pour gagner, il faut se donner les moyens. Donc, il faut mettre les meilleurs nageurs ensemble parce qu'on est sûr que cette équipe battra les trois autres du collège et surtout les équipes des autres établissements... Je mets beaucoup la pression sur les*

résultats parce que je suis confrontée aux autres AS du département. L'AS c'est quand même un aspect performance, en natation sportive".

S1 (pour le rugby), S2 (pour la natation), S4 (pour la danse) se plaignent du fort taux d'absentéisme, surtout à la période du ski et déplorent ce manque d'engagement et de fidélité des élèves chez lesquels domine l'individualisme. S1 en fait le constat désabusé : *"Ça foire depuis cinq ans... quand j'arrive au mois de février. Ici, au mois de février, y'a le ski. Donc les compétitions le mercredi, je n'ai plus personne. Là, l'individualisme reprend. Pour moi, c'est un échec depuis cinq ans. J'essaie des nouvelles formules, des engagements écrits : "tu signes pour faire des compétitions ?", "oui, oui" ; tu parles !"*

L'AS-animation ne rencontre pas ces problèmes. Cette AS de masse est prise en charge par S1 qui *"croi(t) à l'animation collège parce que les gamins en ont besoin"*, parfois secondé par S4. S3 avait en charge l'activité tennis de table mais ne l'assume plus pour des raisons de santé. S1 organise trois fois par semaine des tournois de foot en salle pour les troisièmes, des tournois de volley en 2/2 pour les autres classes. Il souligne le fait que, conformément aux principes de l'AS, les élèves se prennent totalement en charge : *"Les gamins vont gérer tout ça : je leur donne les structures, ils vont gérer leur tournoi, leurs arbitres. Ils gèrent tout : les passages à la cantine en priorité pour ceux qui jouent, les arbitres qui doivent être là ce jour-là, le bon fonctionnement des deux matchs entre 13h et 14h".*

Par contre, tous reconnaissent la valeur socialisante de l'AS qu'elle soit de masse ou d'élite parce qu'il y a *"bénévolat"* selon S5 ou *"volontariat"* selon S2. La responsabilisation et le partage des tâches y sont plus importants parce qu'on donne plus de pouvoir aux élèves. L'objectif explicité par le projet d'EPS (*"Développer l'esprit d'initiative et l'autonomie de l'élève... Engager tous les participants sous des rôles à responsabilité : arbitrage, jury, secrétariat, etc."* p.55) est atteint comme le fait remarquer S2 : *"Au niveau des responsabilités, c'est beaucoup plus riche en AS, il n'y a pas de doute. Par exemple, ils savent tous chronométrer deux temps. Ils savent écrire les résultats. Dans la composition*

des équipes, ils le font avec moi, alors qu'en classe je suis davantage chef. A l'AS, ils coopèrent avec moi, ils partagent le pouvoir bien plus avec moi".

Par ailleurs, les enseignants engagent les élèves à participer aux structures de l'AS et, en particulier, à assister aux assemblées générales de l'AS. S1 insiste sur cette vocation participative de l'AS : *"On amène les gamins à réfléchir là-dessus... simplement pour organiser l'AG : "Oh ! Ben, c'est pas dans notre contrat, on ne va pas aller à l'AG parce que ce n'était pas prévu en début d'année ; on n'en a rien à faire ; on ne veut pas s'impliquer là-dedans ; on fait notre truc, terminé !" Pour l'instant amener les gamins à se comporter de façon collective, sociale avec les autres, c'est le but recherché".*

S3, qui a les mêmes convictions sur la fonction citoyenne de l'AS, exprime le même désenchantement : *"C'est peut-être le moyen le plus citoyen, si j'ose dire... Y'a quand même une démarche d'investissement qui n'existe pas dans les cours obligatoires. Après il y a ceux qui normalement sont au bureau de l'AS. C'est obligatoire... Il faut vraiment leur dire d'aller à l'assemblée générale : "N'oubliez pas d'aller à l'assemblée générale". Ils viennent parce qu'il y a des jus de fruit et puis que le Principal les félicite. Donc je ne suis pas sûre que ça soit citoyen".*

S5 insiste, lui aussi, sur cette vocation citoyenne de l'AS : *"Le phénomène de citoyenneté est peut être même plus important que le phénomène de socialisation, parce que l'AS peut toucher à des phénomènes de société".* Il s'en explique en rappelant que la fonction de l'AS telle qu'elle est décrite dans le projet d'EPS est de *"faire la liaison AS - Clubs, c'est-à-dire la liaison entre l'École et la cité"* (S5).

Le tableau S-17 ci-dessous reprend schématiquement les indicateurs formulés par les enseignants.

Tableau S-17 : Contribution de l'AS à la socialisation / citoyenneté

Indicateurs	Enseignants	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Distinction entre une AS d'élite, axée sur la compétition, et une AS de masse, axée sur l'animation		+	+	+	+	+	+
Fonction spécifique de socialisation : plus de responsabilité et de pouvoir donnés aux élèves		+	+	+	+	+	+
Fonction spécifique de formation citoyenne : participation à la gestion de l'AS et ouverture sur la cité		+	+	+	+	+	+
Orientation compétitive sur la performance et la réussite			+			+	+
Préférence marquée pour une orientation non compétitive		+		+	+		

Les trois premiers indicateurs témoignent d'une conviction unanime de la part des enseignants sur les fonctions de socialisation et de formation à la citoyenneté spécifiques à l'AS. La socialisation de responsabilité et de pouvoir qui y est pratiquée relève de la conception constructiviste. Quant à l'importance accordée à la fonction citoyenne de l'AS, qui se rattache à la conception de citoyenneté située, elle s'explique par la très ancienne idée du projet d'EPS d'ouverture sur la cité mais aussi par les textes nationaux récents, déjà cités par S5 mais qui sont aussi évoqués par S6 : *"On en parle dans les I.O., je crois : l'AS devrait être un lieu privilégié pour mettre en œuvre la citoyenneté. C'est une association, on devrait aller à l'assemblée générale, on voudrait que ça soit géré par les élèves"*.

Les quatrième et cinquième indicateurs montrent deux tendances différentes chez les enseignants. Alors que S1, S3 et S4 restent fidèles à la tiédeur précédemment affichée par rapport aux positions pro-sportives, S2 et S5 au contraire, orientent la gestion de l'activité dont ils sont responsables en AS (natation et volley) vers l'aspect sélectif et la réussite de leurs équipes et adoptent une attitude relevant des conceptions pro-sportives. S6, quoique ne participant pas à l'AS, a le même point de vue que S5. L'un comme l'autre reconnaissent cette différence d'orientation de leur conception selon qu'ils se situent dans l'optique des cours d'EPS et de l'AS-animation ou dans celle de l'AS d'élite. On a vu plus haut S2 admettre que *"cet objectif de gagner, (elle) ne l'a pas en cours"*.

III.2.2.9. Le sport

(cf. annexe n°23, tableau n°88)

Tous les enseignants condamnent les dysfonctionnements du sport de haut niveau et sont comme S2 qui est *"écœurée par tout ce qui se passe au niveau des médias, au niveau de l'argent"*. Certains sensibilisent leurs élèves en discutant avec eux de ce dévoiement du sport. S5 démystifie par l'humour, on l'a vu plus haut, les tentations de l'individualisme et du vedettariat dans les sports collectifs ; S1 en débat parfois avec ses élèves : *"Ça m'arrive que le cours finisse plus tôt et qu'on se retrouve assis, là, à discuter. Les gamins s'interrogent vachement là-dessus, ils font des amalgames. Ils n'ont que des bribes d'information qui les frappent. Ils mettent tout sur le même plan. Mon rôle c'est d'être un peu plus critique. Le sport tel qu'on le présente actuellement, il faut que les gamins soient spectateurs mais critiques. Et pas supporters aveugles"*.

Les positions prises par les enseignants sur les relations entre sport et socialisation / citoyenneté ne sont jamais entièrement positives. On distingue cependant des nuances entre ces positions.

S5 impute les déviations du sport aux sphères supérieures des médias et de l'économie mais pas aux fédérations. S6, qui a la même position, va encore plus loin que lui et vante les vertus socialisantes : *"On est davantage citoyen quand on fait un sport... du moins quand on est impliqué dans un milieu fédéral, parce qu'on est vite confronté à une grosse société, d'autres institutions. On peut faire un parallèle entre sa fédé et la fédé d'à côté, l'organisation olympique"*.

La position de S1 et de S2, plus critique, est de dénoncer le milieu fédéral. S1, montrant la poubelle, dit : *"Le sport fédéral, actuellement, je le mets là"* et le point de vue de S2 est assez comparable : *"Nous, on n'a pas d'action sur le milieu fédéral... je n'en pense pas de bonnes choses"*. Mais tous deux pensent que l'EPS doit jouer la carte du sport parce qu'il est une forme de culture à laquelle l'EPS doit faire accéder les élèves. S1 s'en explique ainsi : *"On n'est jamais en rupture (avec le sport). Mais l'EPS, ce n'est pas la même chose,*

c'est une des formes pour arriver à ce niveau. Ce n'est pas l'un en face de l'autre, c'est un aboutissement... peut-être. C'est toujours présent. Le haut niveau c'est quoi ? C'est être le plus fort à un moment donné. Les gamins aiment bien se mesurer à tout ça, se représenter ce que ça pourrait être".

La position de S3 et de S4 est nettement plus réservée. S3 exprime son scepticisme en ces termes : *"A entendre certains, il n'y a que le sport qui sauve le monde ! Si j'ose dire. Pff ! Je ne sais pas. Je trouve que c'est bien galvaudé... Maintenant, j'entends tellement dire qu'on est les sauveurs du monde que, franchement, ça me fait un peu rire".* Le point de vue de S4 est encore plus critique. Même si elle reconnaît que *"ça ne l'empêche pas de faire un chrono de temps en temps"*, elle prend ses distances par rapport au sport et à la compétition : *"Je relativise toujours les résultats auprès des élèves en leur disant que ce n'est pas important. Le sport de compétition, ça ne m'intéresse pas. Ce qui est le plus important, c'est l'activité physique en elle-même. Se sentir en mouvement, se ressentir en mouvement... Je n'ai jamais pensé que le sport avait des vertus comme ça éducatives. J'ai tendance à penser l'inverse".*

Le tableau S-18 ci-dessous résume l'ensemble des indicateurs formulés par les enseignants sur le sport et ses relations avec la socialisation / formation à la citoyenneté.

Tableau S-18 : Les valeurs socialisantes et citoyennes du sport

Indicateurs	Enseignants	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Condamnation des aspects négatifs du sport		+	+	+	+	+	+
Sensibilisation des élèves aux aspects négatifs du sport		+				+	
Position croyante modérée : ce sont les médias et l'argent qui pourrissent le sport qui a intrinsèquement valeur socialisante						+	+
Position nuancée : mise en cause du sport fédéral ; l'EPS doit intégrer le sport comme fait de culture		+	+				
Position critique : croire que le sport a nécessairement une valeur socialisante est un leurre				+	+		

Les deux premiers indicateurs ne permettent pas de conclure à une prise de position marquée des enseignants puisqu'ils font partie des poncifs véhiculés à propos du sport.

Les trois derniers indicateurs sont, par contre, révélateurs de subtiles nuances idéologiques entre les enseignants. Ces nuances reflètent d'une certaine manière les tendances déjà observées sur la conception des activités à l'AS. Si aucun des enseignants n'adopte des positions pro-sportives fortes, on peut cependant considérer que les positions de S5 et de S6 relèvent globalement du pôle croyant sous sa forme modérée puisque pour eux, on l'a vu, la version sportive des activités physiques n'est pas du ressort de l'EPS mais de l'AS. Le point de vue de S1 et de S2 est marqué par le scepticisme et témoigne d'une position moyenne, faite de méfiance à l'égard du sport mais aussi d'acceptation en tant que fait culturel. Quant à S3 et surtout S4, leur prise de position est, par certains côtés, assez proche de la position critique.

III.2.2.10. Les modifications par rapport aux pratiques antérieures

(cf. annexe n°23, tableau n°89)

Deux enseignantes, S2 et S4, dressent une sorte de bilan, à la fin de leur entretien, sur les modifications que ces objectifs de socialisation ont introduites dans leurs pratiques. Toutes deux se sont aperçues que les priorités qu'elles accordaient autrefois à des considérations techniques et motrices dans leur enseignement sont relativisées. S2 s'en explique en ces termes : *"Au début j'enseignais pour l'éducation physique... je pensais que ma mission c'était de former sur le plan physique un sauteur, un nageur, un danseur. Et au fur et à mesure que le temps passe, je m'aperçois, non pas que c'est secondaire, mais que ça passe au second plan"*. Elle met cette modification sur le compte des changements dans les comportements sociaux des élèves : *"C'est lié aux élèves, parce qu'il y a une dégradation tellement grande de l'attitude des élèves depuis quelques années, qu'il me semble que c'est plus important de faire en sorte qu'ils s'intègrent dans la société le mieux possible... Et je pense que l'éducation physique est un moyen. C'est la discipline qui veut ça. Nous, on a une chance inouïe d'avoir une discipline qui nous permet justement d'apprendre aux élèves à vivre en groupe, à respecter le copain, l'adversaire, le matériel"*.

S4 exprime le même changement dans ses priorités pédagogiques, mais l'impute à la fois à l'âge qui modifie la personnalité et aux campagnes nationales de sensibilisation : *"Quand je sens que je ne fais pas de la danse, que c'est autre chose que je vise par une intervention chez les gamins, je me dis que je prends le temps de faire ça parce qu'on en parle plus en ce moment. Alors qu'avant je me serais dit : "allez on n'est pas là pour faire ça, on n'est pas là pour régler ces problèmes... maintenant, c'est peut-être avec l'âge, ce n'est pas uniquement parce que c'est une mode... c'est largement aussi important que l'activité physique en elle-même. Je prends le temps de faire ça".*

Ces bilans sont intéressants parce qu'ils montrent le degré d'implication des acteurs dans ces objectifs. Le fait qu'ils ne soient émis que par deux des enseignantes n'est pas significatif dans la mesure où la communauté majoritaire de vues entre eux laisse présager qu'ils auraient tous pu, sauf bien sûr S6 du fait de sa jeunesse, produire le même type de discours.

III.2.3. Synthèse sur la mise en œuvre des objectifs de socialisation / citoyenneté

Le développement qui va suivre fera la synthèse des situations d'apprentissages qui viennent d'être étudiées en y incorporant les conclusions faites précédemment sur les types de relations mis en œuvre.

La première constatation qui s'impose, en analysant l'ensemble des contenus d'enseignement produits par l'équipe d'EPS du collège S pour socialiser et former à la citoyenneté, est leur grande parenté. Une preuve, sans doute formelle mais néanmoins révélatrice, est la propension, chez tous les enseignants, sauf S3, à souvent utiliser la première personne du pluriel pour décrire des contenus : le *"nous, ici"* est souvent la formule introductrice de ces descriptions. Cette parenté de contenus apparaît aussi bien dans les cours en binôme où chacun garde la gestion de son groupe que dans les cours où l'enseignant fonctionne seul pendant les cours d'une heure. Cette parenté objective de

contenus ne peut pas être assimilée à un ralliement stratégique à la campagne nationale sur la citoyenneté "*pilotée d'en haut*" (S5). Ceci est confirmé par les bilans que font S2 et S4 et des déclarations similaires faites par S1, S5 et S6.

L'extériorité de S3, manifestée par le non recours au "nous" quand il s'agit du choix de contenus, apparaît également dans d'autres faits : on retrouve par exemple cette extériorité dans le fait qu'elle ne pense pas utile de faire reconstruire les règles aux élèves, alors qu'elle le faisait dans son ancien collège, parce que les élèves du collège S "*sont très conformes... et respectent les règles*". On a vu qu'un ensemble assez complexe de raisons peut expliquer cette extériorité. Mais cette extériorité est cependant très relative parce que, concrètement, ses contenus sont tout à fait semblables à ceux des autres enseignants. On peut néanmoins penser qu'elle a adopté certains types de contenus plus par désir de se fondre dans "*le moule*", comme elle dit, que par choix délibéré.

On peut faire une deuxième constatation : le choix des contenus, chez tous les enseignants, fait apparaître un ensemble d'indicateurs variés appartenant d'une part à la conception passive mais plus souvent encore à la conception active de la socialisation et à celle de citoyenneté située. Or, paradoxalement, lorsque ces enseignants explicitent leurs conceptions sur les deux notions, l'idée d'une formation centrée sur l'individu, œuvrant à la constitution de sa personnalité et de son identité n'apparaît pas, alors que cette idée d'auto-construction est sous-jacente aux conceptions de socialisation active et de citoyenneté. C'est que, tous les enseignants, initiés et formés par S5 à "l'esprit" de l'équipe et de son projet, en ont parfaitement assimilé les grands principes. Or ceux-ci, élaborés à partir d'une analyse sociologique du public scolaire, constitué d'enfants gâtés et individualistes, valorisent le pôle collectif et occultent presque complètement celui de l'individu.

La dernière constatation est que, même s'il se manifeste entre les enseignants quelques nuances ou différences au niveau du commentaire idéologique ou conceptuel accompagnant la description d'une situation d'apprentissage, cela ne remet pas en cause

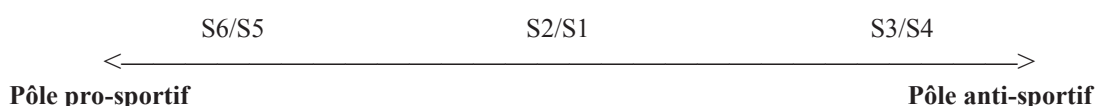
l'homogénéité des pratiques et des situations mises en place. On peut en donner plusieurs exemples.

Le premier exemple est celui du choix des APS. Lorsqu'il s'agit de donner une éventuelle classification des APS en fonction de leur valeur socialisante, il y a, sinon des divergences du moins des nuances d'appréciation. Or celles-ci disparaissent lorsque les enseignants ont pour but de mettre en œuvre, à travers ces APS, une formation socialisante et citoyenne : tous organisent alors, quelle que soit l'APS, des situations favorisant une initiation à l'autonomie, une pédagogie différenciée, le plaisir et la connaissance culturelle de l'activité plutôt que la performance et les techniques.

Le deuxième exemple qu'on peut donner est celui des apprentissages techniques : leur valeur socialisante est conçue de façon différente par les enseignants. Mais, par contre, au niveau de la place qui leur est accordée dans les activités physiques, le point de vue reste le même d'un enseignant à l'autre : ils ne sont pas placés au rang d'objectifs prioritaires.

Le dernier exemple est celui des prises de position par rapport aux conceptions sportives et au sport en général. On a vu qu'il apparaît des sensibilités différentes : S5 et S6 adoptent, dans ce qu'ils font à l'AS et à l'extérieur de l'établissement, des conceptions majoritairement pro-sportives ; S1 et S2 adoptent des positions moyennes teintées de scepticisme ; quant à S3 et surtout S4, leur position est proche de la conception anti-sportive, c'est-à-dire critique. On a représenté, sur le schéma S-3 suivant, l'échelonnement des sensibilités par rapport au phénomène sportif selon un axe qui matérialise ce continuum idéologique.

Schéma S-3 : Répartition par rapport aux deux pôles pro-sportif et anti-sportif



Cette diversité idéologique a des répercussions différentes au niveau de l'EPS et au niveau de l'AS. Au niveau de l'EPS, cela ne modifie en aucune manière l'ensemble des principes

directeurs définis dans le projet et adoptés par tous les enseignants : l'EPS au collège S est une EPS qui ne valorise ni la réussite technique, ni la performance, qui n'est donc pas "sportivisée".

Il en va un peu différemment au niveau de l'AS où existent deux structures, une AS d'élite et une AS de masse. Les enseignants interviennent dans ces deux structures en fonction de leur motivation idéologique : S2 et S5 sont partie prenante dans l'AS dite classique qui opte pour la compétition sportive alors que S1 et S4 préfèrent une AS d'animation ou d'expression. Mais il faut nuancer ce qui vient d'être dit en faisant remarquer que la bipartition des AS ne traduit pas une scission idéologique. En fait, tous les enseignants sont d'accord pour dire qu'il faut deux types d'AS correspondant aux deux types de besoin des élèves. La répartition des enseignants dans chacune des deux structures n'est donc à interpréter que comme un choix préférentiel et temporaire modifiable en fonction des besoins de l'équipe.

IV. LE CHOIX DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT PAR LES ENSEIGNANTS CORRESPOND-IL A LEURS LOGIQUES D'ACTION ?

L'analyse des choix de contenus correspondant aux objectifs fixés étant terminée, il faut maintenant voir si ces choix peuvent être mis en relation avec les logiques d'action mises en évidence au paragraphe II.4. de ce chapitre.

L'examen des ressemblances et des différences de contenus qui va être abordé permettra de conclure ou non à l'existence d'un effet équipe d'EPS.

IV.1. Ressemblances et différences de contenus dans le collège S

Suivant les mêmes procédures que dans l'étude du collège P, on a relevé les contenus qui se ressemblent et ceux qui diffèrent. Le tableau S-19 présente de manière simplifiée d'une part les ressemblances intentionnelles et non intentionnelles observables dans les contenus, d'autre part leurs différences. Un ensemble de remarques commentera ensuite le contenu de chacune de ces colonnes.

Tableau S-19 : Les ressemblances et différences de contenus

<i>Ressemblances intentionnelles</i>	<i>Ressemblances non intentionnelles</i>	<i>Différences de contenus</i>
<p>Au niveau des conceptions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Référence implicite à l'esprit du projet d'EPS : <ul style="list-style-type: none"> * socialisation par le groupe pour faire échec à l'individualisme (travailler et organiser avec autrui, accepter le regard et jugement d'autrui) * socialisation par prise d'initiative et de responsabilité (autonomie et auto-gestion) - Référence aux directives nationales (campagne de sensibilisation sur la citoyenneté) : <ul style="list-style-type: none"> * définition de la citoyenneté dans les termes de la conception libérale (influence du projet d'établissement) * explicitation de la notion de citoyenneté dans les termes de la conception "située" et mélange (ou interférence) avec la socialisation active <p>Au niveau des situations d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promotion du pôle collectif : <ul style="list-style-type: none"> * remodelage des groupes * débat entre les élèves * pouvoir donné aux élèves pour s'organiser, construire leurs règles, gérer leur évaluation - Position idéologique ni pro-sportive, ni anti-sportive : <ul style="list-style-type: none"> * choix des APS mêlant activités classiques, esthétiques, de pleine nature * travail en groupes autonomes, pédagogie différenciée, minimisation de la technique, recherche du plaisir et de la connaissance de l'activité - Adoption de grilles et critères d'évaluation communs - Transparence de l'évaluation (affichage des critères d'évaluation et des notes) - Deux formes d'AS (de masse et d'élite) <ul style="list-style-type: none"> - Orientation de l'AS sur la formation citoyenne (incitation à participer aux structures et ouverture sur la cité) 	<p>Au niveau des conceptions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conception passive de la socialisation dans certains aspects de la relation à autrui : respect et écoute des autres - Conception d'une AS plus socialisante que l'EPS par les responsabilités et initiatives plus grandes données aux élèves - Condamnation des aspects négatifs du sport <p>Au niveau des situations d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acceptation du référent culturel sportif dans le choix des activités en EPS et en AS - Règles de sécurité, de vie interne et de fonctionnement des APS imposées aux élèves 	<p>Au niveau des conceptions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prises de positions sensiblement différentes sur le phénomène culturel sportif : <ul style="list-style-type: none"> * pour S5 et S6, il porteur de valeurs socialisantes fortes donc c'est un référent culturel incontournable * pour S1, S2 et S3, point de vue plus nuancé * position presque hostile de S4

IV.1.1. Les ressemblances intentionnelles

On remarque en premier lieu l'importance du nombre de contenus dont la ressemblance est intentionnelle, c'est-à-dire une ressemblance due à des discussions suivies d'accords. Ces ressemblances apparaissent aussi bien au niveau des conceptions que des situations d'apprentissages mises en œuvre, c'est-à-dire tant au niveau de la formulation abstraite et intellectualisée que de la mise en application concrète. On constate, d'autre part, que ces ressemblances vont au-delà du simple mimétisme pédagogique de collègues travaillant dans le même espace : elles sont le résultat d'un ensemble de réflexions et de propositions pour atteindre les objectifs fixés. L'exemple le plus frappant de cette importante réflexion est celui du système de remodelage des groupes d'élèves pour éviter une *"saturation en socialisation"*.

Ces ressemblances s'expliquent d'abord par la présence d'un dispositif, celui de l'organisation majoritaire par binôme de classes et d'enseignants, qui, essentiellement pendant le trimestre "d'initiation", mais aussi par la suite, les oblige à avoir des contacts et à mettre en œuvre un minimum de choses communes. La composition de ces binômes changeant à la fin de chaque cycle, donc toutes les six ou huit semaines, cela amène chaque enseignant à être associé par permutation à chacun de ses collègues ce qui favorise la transversalité des échanges et donc des contenus.

Ces ressemblances s'expliquent aussi et surtout par la présence du leader d'opinion très persuasif, S5, qui s'est donné pour mission de faire *"perdurer"*, non seulement l'organisation de l'EPS mise en place par l'ancienne équipe, mais l'idéologie qui lui est sous-jacente. Cette idéologie est fortement marquée par l'idée communautaire tant au niveau de la pratique des enseignants que de la prise en charge des élèves. Cela débouche donc tout naturellement sur l'idée de concertation et d'accords au niveau des contenus pour les enseignants et sur la croyance en la vertu socialisante de groupes sans cesse remodelés.

IV.1.2. Les ressemblances non intentionnelles

Certaines des ressemblances de contenus socialisants qui sont observées chez les enseignants ne sont pas, de leur part, le résultat d'une concertation et appartiennent donc au type qu'on a appelé non intentionnel. La plupart de ces ressemblances touchent aux conceptions formulées par les enseignants. Elles traduisent un ensemble d'idées plutôt banales répandues dans le milieu éducatif et dans la morale commune, comme par exemple le nécessaire respect des autres et du matériel. Les ressemblances de ce type au niveau des situations sont le reflet de la formation et de la culture communes aux acteurs de l'EPS, culture qui les amène, par exemple, à intégrer naturellement et sans discussion les activités sportives traditionnelles ou à se culpabiliser parce que l'athlétisme n'est pas présentée de façon cohérente aux élèves.

IV.1.3. Les différences de contenus

Les seules différences réelles de contenus qu'on a pu observer sont de nature conceptuelle et touchent, pour l'essentiel, à des différences de motivation pour appliquer les préceptes du "credo" sportif (performance, élitisme, réussite, compétition) au niveau de l'AS. L'impact de ces différences est négligeable au niveau des contenus puisque ces préceptes sont intentionnellement éliminés de l'EPS par tous les enseignants qui, par ailleurs, reconnaissent la légitimité d'une AS de compétition.

IV.2. La caractérisation de l'effet équipe d'EPS

Les observations qui viennent d'être faites sur les ressemblances et différences de contenus répondant aux objectifs permettent maintenant de conclure ou non à un effet équipe d'EPS et, si oui, d'en préciser l'orientation et l'intensité.

IV.2.1. Existence d'un effet équipe d'EPS

On a constaté qu'il existe un grand nombre de ressemblances intentionnelles dans les contenus et que ces ressemblances sont, de la part des enseignants, le résultat de choix idéologiques motivés qui, même s'ils sont majoritairement marqués du sceau du leader d'opinion, n'en traduisent pas moins l'existence d'une réflexion, informelle certes, mais commune et constante sur ces thèmes.

On peut donc conclure qu'il y a un effet équipe d'EPS de forte intensité.

IV.2.2. Une orientation intégratrice forte

Certaines situations mises en place montrent que les choix de contenus sont parfois orientés dans le sens des intérêts personnels des enseignants et sont donc assimilables à des choix stratégiques. On peut en donner plusieurs exemples qui montrent que certains choix peuvent être interprétés comme des pratiques de facilitation ou "confort" pédagogique :

- un premier exemple est celui de l'évaluation majoritairement faite par les élèves qui soulage d'autant plus les enseignants que cela *"(les) emmerde"* (S5) ;
- un deuxième exemple est celui du remodelage des groupes qui, en remotivant les élèves et en rendant l'enseignement plus efficace, *"simplifie la vie"* selon S2 qui reconnaît que *"l'aspect socialisant s'est greffé dessus... il n'était pas premier"* ;
- un troisième exemple est celui de l'autogestion des groupes d'élèves qui permet de *"se mettre en retrait et d'être spectateur sur le bord"* (S2).

Mais il faut constater que si les enseignants récupèrent quelques bénéfices de chacune des situations qui viennent d'être énumérées, ce n'est pas (ou plus) la motivation première car tous soulignent *"l'énorme travail de préparation"* (S2) que demandent de telles pratiques.

On ne peut donc pas dire que l'effet équipe d'EPS est majoritairement dirigé vers la recherche stratégique d'avantages personnels.

D'autres types de contenus sont révélateurs de positions distinctives de la part de l'équipe. La réticence des enseignants à *"mettre (en place) un certain nombre d'activités qui sont regroupées selon telles et telles taxonomies"* (S5), leur défiance à l'égard de *"l'aspect didactique, techniciste... parce qu'(ils) n'(ont) jamais été là dedans"* (S5), leur préférence affichée pour une pratique des APS basée sur le plaisir et non sur la performance, sur la connaissance de beaucoup d'activités plutôt que sur l'approfondissement des techniques, les situent un peu en marge de la pensée dominante en EPS.

Cette légère marginalisation n'autorise cependant pas à dire que l'effet équipe d'EPS se situe dans une perspective de dissidence, donc distinctive, par rapport à l'institution.

En fait, les contenus de socialisation / citoyenneté les plus nombreux sont ceux qui montrent le souci de ne couper ni les élèves, ni les enseignants des sphères sociales successives qui les entourent nécessairement. C'est typiquement une démarche intégratrice.

S'agissant des élèves, la démarche intégratrice consiste à mettre l'élève en mesure de s'intégrer à son environnement, que ce soit celui du collège, celui de la cité ou celui de la culture sportive : le remodelage des groupes tend, par exemple, à faire connaître à chaque élève tous les élèves du même niveau de classe que lui ; dans la même perspective d'ouverture, la multiplicité des activités sportives offertes est destinée à mettre les élèves au contact des pratiques les plus diverses et notamment de celles qui existent dans leur cité.

S'agissant des enseignants, la démarche intégratrice consiste à rechercher une certaine adéquation avec les principes et les actions organisés dans l'environnement immédiat ou à l'échelon supérieur et allant dans le sens des objectifs retenus. Cela se manifeste de plusieurs manières et sur des plans différents.

On le voit dans le fait que les enseignants participent, à titre individuel ou à titre collectif, à ce qui a été organisé autour du thème de la citoyenneté inscrit dans le projet d'établissement.

C'est ce qui ressort aussi des déclarations des coordonnateurs exprimant leur intention d'écrire en toutes lettres, dans le nouveau projet d'EPS, les objectifs de citoyenneté en conformité avec la réorientation des textes officiels.

Cela se révèle enfin, de manière plus générale, dans le discours des enseignants qui expliquent que ces objectifs ne sont pas (ou plus) à l'arrière-plan de leurs préoccupations pédagogiques, mais à une place prioritaire et qui reconnaissent par là-même le bien-fondé de la campagne nationale de sensibilisation.

La démarche intégratrice est donc celle qui est privilégiée par tous les membres de l'équipe.

IV.3. Les hypothèses sont-elles vérifiées pour le collège S ?

De tout ce qui vient d'être constaté, on peut conclure qu'il existe dans le collège S *un effet équipe d'EPS important à orientation intégratrice forte.*

Au terme du chapitre consacré à l'étude des logiques d'action, on avait été amené à écrire que :

- au niveau des acteurs individuels, il y avait une logique intégratrice aboutissant à une *logique d'équipe forte à tendance conflictuelle* ;
- au niveau de l'acteur collectif, c'est-à-dire de l'équipe, prédominait une *logique intégratrice forte mais non fusionnelle.*

On constate donc qu'*un effet équipe d'EPS important à orientation intégratrice forte* apparaît dans une équipe d'EPS qui manifeste *une logique d'équipe forte des acteurs individuels et une logique intégratrice forte de l'équipe.*

Cette conclusion correspond à la mise en relation des contenus et des logiques prévue dans les hypothèses, ce qui permet de dire que, pour le collège S, celles-ci sont vérifiées.

On fera, pour conclure, une dernière remarque : l'existence de conflits au sein de l'équipe, qui avait amené l'utilisation des expressions "logique conflictuelle et non

fusionnelle", ne semble pas laisser de traces au niveau des contenus. C'est évident au niveau des situations d'apprentissage mises en œuvre. En ce qui concerne les conceptions, les nuances d'appréciation qui apparaissent ne peuvent s'expliquer par des divergences idéologiques irréductibles : c'est, tout au plus, la manifestation d'un manque de discussion sur certains aspects notionnels.

Tout se passe donc comme si les choix de contenus avaient pour effet de solidariser une équipe divisée sur d'autres plans.

CHAPITRE 3

COMPARAISON ENTRE LES DEUX COLLEGES

Les chapitres qui viennent d'être consacrés à l'étude des logiques d'action des équipes d'EPS du collège P et du collège S et à leurs choix de contenus d'enseignement ayant pour objectif de socialiser et former à la citoyenneté ont montré que les hypothèses formulées dans la problématique sont vérifiées :

- la logique intégratrice des acteurs individuels entraîne un effet équipe d'EPS au niveau des contenus ;
- la logique dominante stratégique pour le collège P et intégratrice pour le collège S, entraîne une orientation de l'effet équipe dans le même sens.

Ce chapitre de comparaison entre les deux collèges a pour but, non pas d'analyser systématiquement et dans le détail les ressemblances et les différences existant entre les deux collèges dans leurs logiques d'action et dans leurs choix de contenus, mais, à partir des résultats obtenus, d'expliquer ces ressemblances et ces différences.

On essaiera d'abord de voir pourquoi les deux équipes manifestent la même logique intégratrice au niveau des acteurs individuels prolongée par un effet équipe d'EPS au niveau du choix des contenus. Il s'agira donc de mettre en évidence une ressemblance de données et de situations explicatives dans les deux collèges.

On tentera ensuite d'expliquer pourquoi cette logique intégratrice n'a pas la même intensité dans les deux collèges et pourquoi la logique de l'équipe est à dominante stratégique dans l'un (P) et intégratrice dans l'autre (S) en donnant, du même coup, la même coloration à l'effet équipe d'EPS. Il faudra donc faire apparaître une différence de données et de situations explicatives dans les deux collèges.

I. EXPLICATIONS DES RESSEMBLANCES

On ne dissociera pas ce qui explique les logiques d'action des acteurs de ce qui explique leurs choix de contenus puisque, cela a été montré dans les deux chapitres consacrés aux résultats, ils sont en étroite relation.

Par contre, on présentera séparément ce qui, à travers le cas particulier des deux collèges, appartient à un système explicatif général valable pour la grande majorité des enseignants d'EPS et ce qui relève d'une explication locale, circonscrite aux deux établissements étudiés.

I.1. Explications des ressemblances par les conditions générales de fonctionnement d'une équipe d'EPS

Certaines données observées dans les deux collèges P et S, qui sont en partie à l'origine de la logique intégratrice des acteurs et de l'effet équipe, sont, en fait, communes à tous les enseignants d'EPS. Ces données explicatives, de nature différente, participent toutes, d'une manière ou d'une autre, à engager les acteurs dans une logique d'équipe et donc dans des formes de contenus apparentés.

La première explication est d'ordre matériel : les enseignants ont à gérer en commun des lieux et matériels communs ce qui, dans tous les établissements, nécessite des concertations et des accords parce que le nombre des installations n'est jamais suffisamment important pour permettre une utilisation individuelle de tel ou tel espace sportif. Les enseignants des deux collèges P et S précisent bien que la première communauté à établir entre eux est une communauté matérielle d'installations et de créneaux horaires à organiser et à gérer.

La deuxième explication est de nature culturelle : les enseignants d'EPS des deux collèges ont eu la formation classique de leur profession, formation qui favorise la notion de collectivité, de solidarité et de convivialité. Une preuve de cette conviction communautaire propre à l'EPS est l'existence de stages d'équipe dans les structures de la formation continue. On a vu que P4 interprétait leur esprit collectif de cette façon ; c'est aussi sur cette permanence de culture des enseignants d'EPS que S5 mise pour assurer, par l'assimilation, la pérennisation de son organisation.

Le même type d'explication permet de comprendre pourquoi les enseignants d'EPS adoptent aussi facilement et majoritairement des objectifs comme ceux de socialisation et de citoyenneté fixés au plan national : leur formation leur a toujours fait prendre conscience qu'ils ont la double tâche d'éduquer et d'enseigner. Cette double vocation professionnelle fait donc partie des acquis intériorisés depuis longtemps et dont les textes officiels viennent leur signifier l'urgence sociale.

Une autre explication est imputable aux exigences de l'institution qui a, en effet, utilisé le besoin de réflexions et d'actions communes ressenti par les enseignants d'EPS pour les inciter fortement à construire un projet pédagogique d'équipe. Celui-ci est justifié par l'existence même des réalités matérielles et culturelles évoquées ci-dessus. Les enseignants des deux collèges manifestent par exemple une nostalgie, mêlée de culpabilisation, de ne pas avoir de vrai projet d'EPS correspondant à la réalité de leur fonctionnement en équipe : le vrai projet est à construire pour le collège P ; il est à réécrire dans une version actualisée au collège S.

Une dernière explication pourrait être qualifiée de psycho-sociologique : elle est issue d'une extrapolation à l'EPS d'une conclusion avancée par Therme (1995) à propos des enseignants travaillant en zones difficiles. Cette explication a déjà été avancée dans la partie consacrée aux résultats des deux collèges. Le recours à des modes de fonctionnement ou à des décisions de nature collective donne à l'acte éducatif légitimité et autorité. On a par exemple constaté que, dans les deux collèges, les contenus étaient totalement concertés

dans les secteurs où l'enseignant a le plus besoin de justifier sa "loi" par le fait qu'elle est collective. Ces secteurs sont ceux du règlement interne à l'EPS, des règles de fonctionnement des APS, de l'évaluation et notamment des barèmes et grilles qui la guident. On peut, peut-être, aller plus loin et dire que la tendance des enseignants à gérer collectivement leur discipline au sein d'un établissement tient à l'histoire et à la nature de la discipline : les enseignants d'EPS n'éprouveraient-ils pas, de manière générale, le *“besoin d'être rassurés”*, comme le dit S5 pour justifier le fonctionnement en binôme dans son collège ? La marginalisation de la discipline EPS et le désir de reconnaissance et d'intégration qui en découle ne favorisent-ils pas, chez ses acteurs, des réactions de "ghetto" dont une des manifestations serait le recours à l'action sociale collective ?

I.2. Explications des ressemblances par les conditions locales de fonctionnement des deux équipes étudiées

Il s'agit maintenant de repérer ce qui, à l'échelon local, vient en quelque sorte renforcer, le système explicatif des ressemblances valable pour l'ensemble des enseignants d'EPS.

L'élément local déterminant pour expliquer cette logique intégratrice des acteurs est que les enseignants des deux collèges (mises à part la stagiaire P5 et la jeune S6 en complément de service) ont été nommés dans ces postes sur leur demande et en toute connaissance de cause : P3 et P4 ont été plus ou moins cooptés par P1 et P2 ; S1, S3 et S4 ont souhaité venir travailler dans le collège S dont ils connaissaient l'organisation et la "culture". Cela peut suffire à expliquer chez tous ces acteurs le désir de travailler en équipe.

Mais une autre donnée locale peut expliquer la logique intégratrice des acteurs. Elle est moins évidente à percevoir parce que, au premier abord, elle fait davantage ressortir les visées stratégiques que les visées intégratrices : quand les enseignants mentionnés ci-

dessus ont postulé pour les collèges P et S, des raisons d'intérêt personnel, qui sont restées de l'ordre du non-dit, ont pu jouer tout autant que le désir de travailler en équipe : le public scolaire, issu de milieux favorisés, donc sans problèmes, un établissement moderne bien conçu et bien doté en installations sportives, le caractère résidentiel et dispersé de l'habitat environnant, le cadre géographique grenoblois, la situation privilégiée en bordure d'agglomération à proximité de la pleine nature. Tous ces aspects matériels ont certainement eu un rôle attractif non négligeable. Ces bonnes conditions, qui favorisent la sédentarité professionnelle, ont dû inciter les enseignants, conscients qu'ils sont là durablement, à créer entre eux une ambiance de travail la plus solidaire et la plus conviviale possible. Un choix, dont la motivation, était au départ, en partie stratégique, a donc pu faire apparaître, chez les enseignants, des comportements intégrateurs destinés à rendre leur travail plus agréable, plus facile et plus efficace.

En marge de ce qui vient d'être dit, parce que cela n'entre pas directement dans le propos de cette recherche, et pour compléter cette réflexion sur les ressemblances imputables aux phénomènes locaux, on peut évoquer une ressemblance plus large touchant à la définition même du concept de contenus d'enseignement. On constate en effet, dans les deux collèges, le même décalage entre la définition institutionnelle du concept et la réalité locale d'application, donc entre les contenus formels et les contenus réels. L'exemple le plus frappant est la façon dont sont présentés et justifiés les choix d'APS. On a vu que, depuis l'arrêté officiel du 18-6-1996 portant sur les programmes d'EPS de la classe de sixième des collèges, préparé par l'"Enquête pour une écriture concertée des propositions de programmes en EPS" (Pineau et Hébrard, 1993), l'Éducation physique ne s'organise théoriquement plus à partir des activités physiques spécifiques (rugby, natation, gymnastique, etc.) mais à partir d'un choix équilibré d'activités prises dans les cinq domaines d'action répertoriés. Or les enseignants des deux collèges étudiés ignorent, volontairement (on se souvient de la diatribe de S5 contre les "*taxonomies officielles*" !) ou non, ce découpage transversal des activités et continuent à concevoir leurs contenus

sous forme de découpage vertical d'activités juxtaposées, sans jamais justifier ces choix par rapport aux domaines d'appartenance et à une éventuelle équilibration de ceux-ci.

On voit là un effet de la distanciation et du laxisme localistes déjà évoqués. L'explication en est sans doute complexe mais elle concerne tous les enseignants : entrent en jeu le poids des formations et des habitudes antérieures, la relative difficulté de la terminologie officielle, ses changements périodiques et les désaccords des théoriciens qui conduisent au scepticisme des acteurs. Le résultat constaté est en tout cas le même chez les enseignants des deux collèges : la formalisation des contenus proposée par le GTD EPS et la mise en œuvre qui en est faite dans les nouveaux programmes laissent peu de traces chez des enseignants de milieu et de fin de carrière comme ceux des collèges P et S. Peut-on penser que les nouvelles générations d'enseignants formés raisonneront autrement ? Le cas de la jeune stagiaire P5, dont on avait souligné les convictions institutionnelles, pourrait le laisser penser.

I.3. Conclusions sur ces ressemblances

La partie consacrée à l'explication des ressemblances amène à faire deux remarques en conclusion.

La première remarque concerne l'importance respective des deux ensembles de similitudes qui expliquent, chez les enseignants d'EPS, leur logique majoritairement intégratrice associée à un effet équipe :

- le premier ensemble de similitudes se manifeste à l'échelon local mais existe, en fait, de façon généralisée chez tous les enseignants d'EPS : ces ressemblances viennent de leurs conditions matérielles d'enseignement, de leur statut et de leur culture ;
- le deuxième ensemble de similitudes est lié à des données purement locales et a pour effet de renforcer cette logique en quelque sorte pré-installée.

Le premier ensemble de similitudes semble, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, avoir plus de poids explicatif que le second. La logique intégratrice des enseignants et l'effet équipe relèveraient donc essentiellement de caractéristiques générales, communes à tous les acteurs de la discipline d'EPS et non de contingences locales. Une des hypothèses formulées dans la problématique prévoyait, dans les établissements scolaires, une logique majoritairement intégratrice des acteurs individuels associée à un effet équipe : cette hypothèse reçoit donc, par l'analyse des données explicatives qui vient d'être faite, une sorte de validation.

La deuxième remarque est une interrogation sur la pertinence d'une comparaison des contenus de socialisation / citoyenneté retenus dans ces deux collèges qui manifestent une logique intégratrice.

Une première objection doit être faite : l'objectif de la recherche, tel qu'il a été défini, n'est pas de comparer les contenus choisis par des équipes différentes mais de voir à l'intérieur de chaque établissement quelles sont les relations entre les logiques d'action et les contenus choisis, en portant attention moins à la nature intrinsèque de ces contenus qu'à leurs ressemblances intentionnelles.

Une autre objection encore plus radicale est que vouloir prouver que des équipes différentes où se manifestent des logiques intégratrices dominantes produisent des contenus semblables, quels que soient les objectifs fixés dans ces contenus, est non seulement utopique mais complètement faux. L'obstacle théorique majeur est que, d'une part, la logique intégratrice des acteurs individuels correspond à une logique dominante mais pas unique chez eux et que, d'autre part, cette logique intégratrice reflète la plus ou moins grande intensité des échanges intellectuels et de l'engagement idéologique des membres de l'équipe. Il y a donc déjà là une grande source de différences entre les contenus produits par les deux équipes. Mais ces différences s'accroissent encore du fait que la logique collective de l'équipe s'oriente elle aussi de trois manières différentes (distinctive, intégratrice ou stratégique).

On peut très concrètement illustrer cette impossibilité théorique par un exemple pris dans les deux collèges étudiés : les enseignants, placés dans le même contexte socio-culturel, celui d'une population scolaire appartenant à des milieux favorisés, pour atteindre les objectifs de socialisation et citoyenneté qu'ils se sont fixés, semblent définir des objectifs et mettre en œuvre des situations assez comparables, visant à favoriser l'autonomie et à faire échec à l'individualisme de leurs élèves. En fait, quand on analyse le détail de leurs conceptions et de leurs situations d'apprentissages, on s'aperçoit que sous l'étiquette "autonomie" et "échec à l'individualisme" se cachent plus de différences que de ressemblances. On pourrait d'ailleurs citer d'autres exemples amenant à la même constatation : si les enseignants des deux collèges répondent à la question du “quoi enseigner pour socialiser et former à la citoyenneté ?” par des situations d'apprentissages théoriquement similaires, comme le respect des règles, le respect d'autrui, le choix des APS, la façon de les mettre en place, l'évaluation, le débat, etc., on s'aperçoit que l'étude de détail de ces situations révèlent des différences de traitement souvent importantes.

L'existence de logiques comparables dans deux établissements ne permet donc pas de conclure à des choix de contenus comparables. Une étude des différences explicatives va montrer leur importance dans la diversité des manifestations d'un même type de logique et des contenus qui en découlent.

II. EXPLICATIONS DES DIFFERENCES

La comparaison des résultats dans les collèges P et S fait apparaître une première différence relative à l'intensité de la logique intégratrice des acteurs : alors qu'elle est peu développée au collège P, elle l'est de façon importante au collège S.

Une deuxième différence tient à l'orientation dominante de la logique collective de l'équipe : alors qu'elle est faiblement stratégique au collège P, elle est au contraire fortement intégratrice au collège S, ce qui entraîne des effets équipe en rapport avec ces dominances.

Il faut donc tenter d'expliquer ces différences dans les logiques et dans les effets équipe à partir des différences constatées localement et ayant valeur explicative.

La première différence explicative est celle de "l'histoire" de l'équipe. D'un côté, on a une équipe, celle du collège P, qui, pourrait-on dire, n'a pas d'"histoire". D'un autre côté, on a une équipe, celle du collège S qui bénéficie des acquis et de l'expérience d'une équipe antérieure prestigieuse mais subit aussi, en quelque sorte, le poids d'une "histoire" trop connue. Parler d'absence d'histoire dans le cas du collège P est d'ailleurs un peu inexact puisque le collège avec son équipe d'EPS, existe depuis dix ans. Mais cette histoire n'a pas produit de "culture d'équipe" du fait de l'instabilité de trois des postes, occupés par des enseignants nommés à titre provisoire et renouvelés tous les ans depuis huit ans. L'équipe, enfin stable depuis 1995, devrait pouvoir, comme l'espèrent P1 et P2, commencer à se construire une véritable histoire d'équipe. Il existe certes, dans ce collège, deux "anciens", P1 et P4, qui, comme leurs homologues, S2 et S5, sont la "mémoire" de l'équipe, notamment au niveau de la réflexion sur les objectifs de socialisation. Mais ces deux "anciens" du collège P n'ont pas grand-chose à mémoriser, comparés à S2 et S5 qui portent en eux, à jamais, la nostalgie de la grande équipe à laquelle ils ont appartenu.

Une deuxième différence tient au fonctionnement des établissements respectifs. Dans le collège P, on se trouve en face d'une administration qui prend ses distances par rapport aux directives officielles et qui, par exemple, n'a jamais fait de projet d'établissement et n'a pas donné suite aux actions nationales sur la citoyenneté. Le corps enseignant peu solidaire, et même divisé, est un autre aspect de ce contexte peu porté sur les valeurs intégratrices.

L'histoire du collège S, au contraire, est jalonnée de faits qui prouvent une longue tradition d'intégration et dont voici quelques exemples : le fait que le projet d'établissement ait été plusieurs fois réactualisé ; l'existence, dans les premières années de sa création, d'une SES fonctionnant de façon quasi intégrée ; l'organisation d'élections pour désigner des représentants du collège au conseil municipal des jeunes de la commune ; l'inscription des objectifs de citoyenneté dans le projet d'établissement et les actions menées sur ce thème. Il faut aussi porter au nombre des forces intégratrices dans le collège S l'existence d'un corps enseignant qui a, dans son ensemble, acquis une culture de participation et qui est familiarisé avec les actions éducatives transversales.

Une autre différence importante entre les deux collèges est liée à la présence d'un leader d'opinion dans le collège S, qui n'a pas d'équivalent dans le collège P. P2, qui se définit comme simple leader d'organisation, est consciente de ce manque auquel elle attribue la pauvreté de la réflexion théorique dans son équipe. Le "penseur" S5, au contraire, même si le caractère parfois excessif de son langage et de ses comportements n'entraîne pas une adhésion intellectuelle totale de la part des autres membres de l'équipe, a le mérite de faire réfléchir ses collègues et d'élever le niveau des débats. Ce n'est pas un personnage charismatique, opérant fusions et effusions, loin s'en faut, mais sa démarche intellectuelle exigeante, parfois provocatrice et quasi socratique, oblige les autres enseignants à aller jusqu'au bout de la réflexion.

Les résultats d'une telle différence sautent aux yeux. Ils sont visibles au niveau des conceptions et des mises en œuvre : du côté du collège P, les deux notions de socialisation et de citoyenneté ne sont pas différenciées et les contenus choisis pour remplir les objectifs

se limitent à des situations concrètes peu élaborées et gérées de façon informelle ; du côté du collège S, au contraire, les notions sont bien explicitées et même si la réflexion sur ces thèmes n'a jamais été réellement formalisée, leur présence est implicite dans les contenus nombreux, riches et complexes qui les mettent en application. Ces résultats sont aussi visibles dans les comportements des enseignants. Au collège P, chez tous les enseignants se manifeste un sentiment de culpabilité : culpabilité de ne pas avoir suffisamment de concertations consacrées à la réflexion théorique, abstraite, formalisée ; culpabilité de ne pas utiliser plus fréquemment le débat dans l'enceinte de la classe. L'argument-alibi qui revient toujours pour justifier cet état de choses est celui du manque de temps. Au collège S, au contraire, ce sentiment de culpabilité n'apparaît jamais, pas plus que l'argument du manque de temps. Tout se passe comme si, dans ce collège, la concertation et le travail d'équipe généralisés opéraient une sorte de pacification des consciences.

L'ensemble des différences qui viennent d'être évoquées explique celles qui se manifestent au niveau des logiques des acteurs individuels et des équipes et au niveau des effets d'équipe résultants.

Mais cela explique aussi, non pas toutes les différences de contenus, mais un certain nombre d'entre elles.

Certaines différences de contenus ne relèvent effectivement pas des différences qui viennent d'être mentionnées. On voit mal, en effet, comment expliquer, si ce n'est de façon *ad hoc*, ce qui n'est pas satisfaisant sur le plan théorique, des différences de contenus imputables à l'idéologie, ou absence d'idéologie, commune à l'équipe. On aura par exemple de la difficulté à expliquer par la logique faiblement intégratrice et à orientation stratégique de l'équipe du collège P le fait que celle-ci manifeste un attachement à l'idéologie pro-sportive en limitant le choix de ses APS au secteur traditionnel ou en ayant une conception élitiste et compétitive de l'AS. On aura les mêmes difficultés à dire que la logique hyper-intégratrice de l'équipe S explique la totalité de ses contenus : comment pourrait-elle rendre

compte du fait que cette équipe exprime systématiquement des réserves sur l'importance des techniques, des performances et de la compétition, qu'elle étend le choix de ses APS aux activités artistiques et de pleine nature et qu'elle élargit l'AS au plus grand nombre en y ouvrant un secteur d'animation ?

Il existe, par contre, un certain nombre de différences de contenus qui s'expliquent par les différences entre les logiques d'action à l'œuvre dans les équipes.

La différence entre la logique faiblement intégratrice du collège P et la logique fortement intégratrice du collège S en direction de leur commune explique que, dans le premier, les APS choisies soient en disjonction avec celles de la commune, alors que, dans le second, elles soient en conjonction avec elles.

La différence d'ouverture et d'intégration dans la commune est aussi à l'origine d'une différence dans les espaces sportifs occupés : dans le collège P, l'espace sportif est strictement limité à celui de l'établissement, alors que dans le collège S, il déborde largement, s'étendant dans l'espace communal et intercommunal. Il s'ensuit une différence dans le nombre des activités pratiquées.

La différence d'intensité dans la logique intégratrice mise en relation avec le contexte de l'établissement peut également expliquer, dans le cas des deux collèges, la différence de traitement du thème de la citoyenneté : celui-ci est complètement occulté, tant dans sa définition que dans sa mise en œuvre, dans le collège P qui n'a jamais eu de préoccupations et de traditions d'ouverture sur d'autres sphères sociales : seul le thème de la socialisation se trouve développé dans les contenus. Au collège S, au contraire, où la citoyenneté fait partie des objectifs et des actions de l'établissement et où une longue tradition relie et ouvre le collège à toutes les structures qui l'environnent, les pratiques citoyennes, même si elles ne sont pas répertoriées en tant que telles par les enseignants, abondent. On peut, entre autres, en donner les exemples suivants : la large place faite au débat entre élèves, le remodelage des groupes et la sociabilité multiple à laquelle cela engage les élèves, le pouvoir qui leur est donné en toute occasion, l'insistance à faire participer les élèves aux structures administratives de l'AS, afin qu'ils y prennent des responsabilités, etc.

La conclusion à laquelle on arrive, en fin de compte, est que la logique intégratrice des acteurs, génératrice d'un effet équipe, est une sorte de schéma préférentiel minimal adopté par la plupart des équipes. Mais ce schéma minimal est plus ou moins développé et enrichi par ce que veulent et peuvent y apporter les membres de l'équipe. A partir de ce schéma minimal en quelque sorte garanti, c'est donc le jeu des différences locales, d'équipe à équipe, d'établissement à établissement, qui diversifie chaque logique d'équipe résultante, donc chaque effet équipe, et en fait un produit local entièrement original.

SEPTIÈME PARTIE

CONCLUSION

Les résultats de l'étude consacrée aux deux collèges P et S ont donc validé les deux hypothèses formulées dans la problématique : d'une part, il existe une logique intégratrice de la part des membres d'une équipe d'EPS et celle-ci entraîne, au plan des contenus d'enseignement, un effet équipe ; d'autre part, d'une équipe à l'autre, apparaissent des variations dans l'intensité de cette logique et une orientation de l'action collective qui en résulte dans les trois directions possibles, intégratrice, distinctive ou stratégique avec des conséquences du même type sur l'effet équipe.

Ces résultats font aussi apparaître que la logique intégratrice, qui est à l'origine de l'effet équipe, est due à tout ce qui, de manière générale, apparentent les enseignants d'EPS, que ce soit leurs conditions matérielles d'enseignement ou ce qui relève de leur formation et de leur culture. Ce sont au contraire les particularités locales du contexte et de la composition de l'équipe qui entraînent les variations d'intensité de cette logique et les différentes orientations de l'action collective qui en découlent.

L'ensemble de ces résultats appelle cependant quelques remarques sur des problèmes et difficultés rencontrés.

Un premier problème concerne le thème retenu pour cibler les contenus d'enseignement, celui des objectifs de socialisation / formation à la citoyenneté. Ce thème offrait l'avantage d'une part d'être transversal à tous les collèges puisqu'il fait l'objet de consignes et incitations nationales et donc d'offrir un matériau d'observation théoriquement commun à tous les collèges, d'autre part d'être transversal à toute la discipline EPS et donc de ne pas être arbitrairement limité à tel ou tel secteur.

La première difficulté rencontrée, conséquence majeure du localisme, est que les "incitations" nationales ne sont pas toujours suivies d'effets ou plus exactement d'effets concertés et formalisés. La conséquence est que la plupart des établissements sollicités pour l'enquête et qui ont répondu positivement au questionnaire concernant l'existence d'un projet d'EPS incluant les objectifs de socialisation / citoyenneté n'avaient souvent que des ébauches de projet et des ébauches de réflexion sur le thème retenu : l'exemple typique est

celui du collège P ; mais, d'une certaine manière, le collège S n'est pas non plus dans la plus stricte conformité : d'une part, il n'a pas réactualisé son projet qui date de près de dix ans, d'autre part, sa réflexion sur la socialisation est antérieure aux incitations nationales et n'a pas été explicitement programmée pour y inclure le thème de la citoyenneté, ce qui explique les affirmations assez surprenantes de S5 sur le lien entre citoyenneté et EPS.

La deuxième difficulté, qui est un corollaire de la première, est que, la réflexion étant restée à un stade informel chez certains enseignants, notamment ceux du collège P, l'explicitation des notions y est peu développée, proche du simple sens commun. Il s'ensuit qu'on a le sentiment d'avoir développé, dans la deuxième partie de cette recherche, consacrée à la présentation théorique des deux notions, un arsenal conceptuel disproportionné avec les effets obtenus. Il reste que cette distance entre la théorie et ses applications, comme celle entre les textes nationaux et leur prise en compte, est instructive sur le fonctionnement réel d'une équipe pédagogique.

Un deuxième problème touche au repérage du caractère intentionnel ou non des ressemblances entre les contenus d'enseignement. Celui-ci n'est en effet pas toujours très évident à effectuer. Il est en effet difficile parfois de faire le partage entre ce qui, dans des ressemblances de contenus, est le résultat des concertations antérieures ou d'une formation commune suivie par l'équipe et ce qui vient du simple mimétisme entre enseignants travaillant dans le même espace ou d'une formation professionnelle commune. On a été amené à considérer comme ressemblance intentionnelle toute ressemblance qui avait pour origine un choix de contenus en relation explicite avec celui d'un autre membre de l'équipe, donc ayant un caractère local : le contenu d'origine mimétique a donc été retenu comme ressemblance intentionnelle même si l'intentionnalité est qualitativement restreinte. C'est ainsi qu'on a considéré comme ressemblance intentionnelle, au collège P, les situations d'auto-échauffement ou d'auto-arbitrage, non pas parce qu'elles ont été évoquées comme le produit d'une concertation mais parce qu'elles sont le résultat, sans doute d'origine mimétique, du travail commun dans les sports collectifs pratiqués en AS.

Un dernier problème est celui de l'interprétation des réponses faites par les enseignants, notamment lorsqu'il s'agit de déceler de quel type de logique relève tel ou tel choix de contenus. Ayant opté, comme cela a été dit dans la méthodologie, pour une position compréhensive, on a donc systématiquement retenu ce qui est dit par l'acteur, sans jamais le mettre en doute mais en le confrontant soit à d'autres propos du même acteur, soit à ceux d'autres acteurs. Pour illustrer cette méthode, on peut prendre l'exemple suivant : les enseignants S1, S3 et S4 disent avoir demandé leur mutation dans le collège S parce qu'ils désiraient faire partie de cette équipe dont ils connaissaient le travail communautaire. Cet argument, traité dans une optique compréhensive, est mis au compte d'une logique prioritairement intégratrice. Cela n'empêche pas de constater que le choix n'est pas exempt de visées stratégiques, même si celles-ci ne sont jamais explicitées, parce que le collège est un collège très favorisé à tous points de vue, mais on en conclut que la logique stratégique est une logique seconde par rapport à la première. Le même exemple, traité dans l'optique durkheimienne de la rupture épistémologique ou dans l'optique critique, aurait conduit à l'inversion des places des deux logiques et donné la priorité à la logique stratégique sur la logique intégratrice.

Cette position compréhensive de principe fait bien sûr courir au chercheur le risque d'être accusé de simplisme et de naïveté. Mais elle est moins incertaine que la position de mise en doute systématique. En effet, une telle position s'avère difficile à tenir dans une recherche qui porte sur les acteurs-enseignants : leur formation initiale et continuée, nourries de théories et d'argumentations psychologiques et sociologiques, les amène à s'exprimer sur leurs choix, sur les buts de leurs actions, à calculer et anticiper les effets de leurs actions (Dubet, 1994, 234). On ne peut donc balayer leurs explications purement et simplement comme de pures illusions.

Les résultats obtenus dans cette étude et les conclusions qui en ont été tirées demandent évidemment à être confirmés par l'étude d'autres équipes dans d'autres contextes matériels et sociaux.

Cela permettrait d'abord de voir si, effectivement, toutes les équipes se construisent sur la base d'une logique intégratrice, génératrice d'un effet équipe et donc de généraliser les conclusions formulées sur les collèges P et S.

Cela permettrait en outre d'établir une typologie des orientations qui apparaissent dans l'action collective et qui prolongent la logique intégratrice, fondatrice de l'équipe.

L'étude de deux collèges a d'emblée fait apparaître deux orientations de l'action collective différentes, une orientation stratégique limitée dans le collège P et une orientation intégratrice forte dans le collège S. On peut raisonnablement penser que ce sont les deux orientations qui devraient être les plus fréquentes. Ce sont en tout cas celles qu'on a répertoriées dans les trois petits collèges qui ont été l'objet de la pré-enquête et dans les cinq autres de type 600 qui ont été étudiés dans le cadre préparatoire à cette recherche. On n'a, par contre, trouvé aucun exemple d'orientation distinctive de l'action collective. Mais cette possibilité n'est absolument pas exclue : on peut très bien envisager que, par hasard ou par un jeu de cooptation (du type de celle qui a eu lieu au collège P pour faire nommer P1 et P2), une équipe, uniquement formée de fervents adeptes des positions critiques, ne fasse pratiquer aux élèves que des activités ludiques, esthétiques et "californiennes" ou se refuse à mettre en œuvre un système d'évaluation !

Une autre direction intéressante à suivre serait de voir l'évolution des deux équipes étudiées sur quelques années, évolution d'autant plus intéressante qu'elle est objet de préoccupations de la part de quelques-uns de ses membres : dans le collège P, P1 et surtout P2 misent en effet sur la stabilité enfin assurée dans leur équipe pour créer une dynamique favorable à plus de concertation et de réflexion sur les contenus et sur l'évaluation ; dans le collège S, les deux "anciens", S2 et S5, évoquent les conditions de survie de leur œuvre : S2 échafaude des solutions pour que l'équipe "*perdure*" après son proche départ à la retraite et celui de S3. S5 "*pas fataliste mais réaliste*", sait qu'il faudrait peu de choses pour que "*chacun reprenne ses billes*" mais son intuition sociologique lui fait aussi entrevoir que le milieu culturel de l'EPS est propice à assurer la relève et la "*permanence*".

Une étude diachronique de ces deux équipes permettrait donc de voir si les pronostics ou espoirs de P1 et P2 d'une part, de S2 et de S5 d'autre part, sont confirmés et comment, pour reprendre les propos de ce dernier, *"naît, se développe, vit, crève éventuellement ou se régénère"* la micro-structure d'une équipe d'EPS.

*

* *

Cette étude a fait apparaître qu'une équipe d'EPS adopte une combinatoire de logiques d'actions complexe où prévalent tantôt les données générales de la profession, tantôt les données locales de la pratique.

Cette complexité s'explique par l'existence, chez les acteurs, de deux mouvements contraires caractéristiques de la société contemporaine dans son ensemble et des acteurs-enseignants en particulier :

- un mouvement d'excentration (c'est-à-dire centrifuge) d'individualisation par lequel les enseignants d'EPS, manifestant leur besoin de liberté, prennent leurs distances par rapport à l'institution, à ses références et à ses consignes : la multiplication de leurs registres d'action les amène alors à adopter des réponses circonstanciées et locales ;
- un mouvement de recentration (c'est-à-dire centripète) par lequel les enseignants d'EPS, devant cette multiplication de leurs registres d'action et la difficulté d'y répondre avec efficacité, "éprouvent leur liberté sous forme d'angoisse... et d'inquiétude quant aux conséquences des choix" (Dubet, 1994, 98) et privilégient l'un de ces registres, celui de participant à une équipe pédagogique : cela les amène à construire une norme commune et à assurer un minimum d'intégration au sein de l'équipe.

Les expressions "arrangement local" (Derouet, 1986) et "ordre local" (Friedberg, 1993b), pour désigner tous les "montages composites" locaux au sein de l'institution scolaire, traduisent bien ce double mouvement : mouvement de dispersion et de

diversification d'une part, lié aux circonstances de l'action sociale, mouvement de construction et d'unification d'autre part, lié à l'existence d'une (micro-) organisation sociale.

Chaque équipe d'EPS construit donc sa combinatoire de logiques d'action, combinatoire dans laquelle s'équilibrent les forces d'excentration et de recentration, selon des proportions à chaque fois différentes et adaptées à la situation locale.

BIBLIOGRAPHIE

AUTEURS ET OUVRAGES CITES

- Actes du colloque de Brest (1992) *Villes, sports et citoyenneté*. 26-28 novembre.
- Actes du colloque de Villeurbanne (1992) *Sport et insertion sociale*, 6-7 décembre 1991.
- Agulhon, M. (1988) "La sociabilité par le sport", in *Sport et Histoire* n°1, 11-14.
- Albala-Bertrand, L. (1995) " L'éducation à la citoyenneté", in *Information et Innovation en éducation*. BIE UNESCO. Genève. 82. 1-9.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., Livian, Y.-F. (1996) *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Seuil. Paris.
- André, J. (1996) "Une priorité pour l'Education Physique future", in *Cahiers pédagogiques*, 340, 58.
- Andrieu, G. (1994) *A Propos des finalités de l'Éducation Physique et Sportive*. Actio. Paris.
- Anstett, M. et Sachs, B., (1995) *Sports, jeunesses et logiques d'insertion*. La Documentation française. Paris.
- Aristote (1926 [?, IVème siècle av. JC]) *La Politique*, in *Oeuvres*, texte et trad. Collection Universités de France. Paris
- Arvin-Berod, A. (1992) "La fonction citoyenne du sport", in Actes du colloque *Villes, Sports et citoyenneté*, Brest 26-28 nov, 41-50.
- Association Education et devenir (1994) *Quelle école pour quelle nation ?*, 94. Hachette. Paris.
- Astre, L. (1997) "L'ignorant ne sera jamais citoyen", in *L'Education à la Citoyenneté dans et par l'école*. Cahiers de l'Institut de recherches historiques, économiques, sociales, culturelles de la FSU. Paris. 28.
- Audigier, F. (1996). "Une discipline pas comme les autres", in *Cahiers pédagogiques*. CRAP. Paris. 25-26.
- Baillette, F. (1994) "La vampirisation sportive de l'EPS : morsures pestilentielles et flétrissures indélébiles", in Baillette, F. et Brohm, J.-M., *Traité critique d'Education Physique et Sportive*. Quel corps ? Montpellier. 155-171
- Baillette, F. et Brohm, J.-M. (1994) *Traité critique d'Education Physique et Sportive*. Quel corps ? Montpellier.
- Balibar, E.(1988) "Propositions sur la citoyenneté", in Wihtol de Wendent (coord), *La citoyenneté*. Edilig-Fondation Diderot. Paris.
- Baluteau, F. (1995a) "Les contenus scolaires comme objet d'une observation nationale : une nouvelle forme d'action de l'État", in Mougniotte, A., *La Lettre*. ISPEF-CLERSE. Lyon II. 30, 7.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971) *L'école capitaliste en France*. Maspero. Paris.
- Bayer, C. (1990) *Epistémologie des APS*. PUF. Paris.
- Beaud, P. (1984) *La société de connivence : médias, médiations, et classes sociales*. Aubier. Paris.

- Berelson, B (1959) "Content analysis", in Linzdey, G., *handbook of social Psychology*. Reading. Addison-Welsey. 488-522.
- Berger, P. et Luckman, T. (1986) *La construction sociale de la réalité*. Méridiens-Klincksieck. Paris.
- Bernoux, P. et Herreros, G. (1992) "Méthodologie pour l'intervention : la sociologie des logiques d'action". Texte ronéotypé. GLYSI. Paris.
- Bernstein, B. (1975) *Langage et classes sociales*. Editions de Minuit. Paris.
- Bertolino, G. (1994) "Mythes, enjeux et paradoxes de l'EPS", in Baillette, F. et Brohm, J.-M., *Traité critique d'Education Physique et Sportive*. Quel corps ? Montpellier. 173-181.
- Best, F. (1997) "Citoyenneté scolaire et citoyenneté sociale", in *L'Education à la Citoyenneté dans et par l'école*. Cahiers de l'Institut de recherches historiques, économiques, sociales, culturelles de la FSU. Paris. 17-20.
- Bettermann, K.A., Neumann, F.L., Nipperdey, H.C. (1967) *Die Grundrechte. Handbuch der Theorie und Praxis der Grundrechte*, in *Encyclopaedia Universalis*. Paris. 1968. vol. 5, 821.
- Bidart, C. (1988) "Sociabilités : quelques variables", in *Revue française de sociologie*, 24, 621-648.
- Boltanski, L. (1971) "Les usages sociaux du corps", in *Annales Economie, Société, Civilisation*. 1.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1987) *Les Economies de la grandeur*. PUF. Paris.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991) *De la justification*. Métailié. Paris.
- Bonnefoy, G. (1989) "Les projets d'enseignement. Éléments de réflexion", in *Méthodologie et didactique de l'EPS*. AFRAPS. Clermont-Ferrand. 65-75.
- Bonny, Y. (1995) "Les formes contemporaines de participation : citoyenneté située ou fin du politique ?", in Merle, P. et Vatin, F., *La citoyenneté aujourd'hui : extension ou régression ?* PUR. Rennes. 15-28.
- Bouamama, S. (1993) *De la galère à la citoyenneté. Les jeunes, la cité, la société*. Desclée de Brouwer. Paris.
- Boudon, R. (1973) *L'inégalité des chances. La mobilité des chances dans les sociétés industrielles*. Armand Colin. Paris.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1982) *Dictionnaire critique de la sociologie*. PUF. Paris.
- Bouet, M. (1992) "Sport et culture", in Callède, J.-P., *Le sport ... à corps perdu*. Sociologie Santé, 7. Editions de la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine. Toulouse. 157-163
- Boujon, J.-L. (1996) "UNSS : entretien avec J.-L. Boujon, directeur de l'UNSS", in *Revue EP.S.*, 257, 69-72.
- Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz. Paris.
- Bourdieu, P. (1987) *Choses dites*. Editions de Minuit. Paris.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Editions de Minuit. Paris.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970) *La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*. Editions de Minuit. Paris.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1980) *Le sens pratique*. Editions de Minuit. Paris.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1997) *Méditations pascaliennes*. Le Seuil. Paris.
- Briot, M. (1995) *Stratégies d'établissement scolaire dans le choix des contenus en EPS*. Mémoire de DEA. Laboratoire EROS. UFR STAPS Grenoble.
- Briot, M. (1997) "Identité et citoyenneté dans les programmes d'EPS au collège", in Chifflet, P. (coord), *Identités, Stratégies, Sport*. EROS. Collection Grenoble Sciences. Grenoble. 81-92.
- Brohm, J.-M., [1992 (1976)] *Sociologie politique du sport*. PUN. Nancy.
- Burdeau, G. (1966 [1956]) *La démocratie*. collection Points. Seuil. Paris.
- Cahiers de l'Institut (1997) *L'Education à la Citoyenneté dans et par l'école*. Publication de l'Institut de recherches historiques, économiques, sociales, culturelles. Paris.
- Cahiers pédagogiques (1996) *Eduquer à la citoyenneté*. CRAP. Paris. 340.
- Caillat, M. (1996) *Sport et civilisation. Histoire d'un phénomène social de masse*. L'Harmattan. Paris.
- Callède, J.-P. (1985) "La sociabilité sportive. Intégration sociale et expression identitaire", in *Ethnologie Française*, 15, 4.
- Callède, J.-P. (1988) "La détermination spatiale du fait sportif. Eléments pour une analyse sociologique, in *Sciences Sociales et Sports. Etats et Perspectives*. Université de Strasbourg II. 51-62.
- Callède, J.-P. (1992) "La définition sociale de l'espace sportif : quelques perspectives sociologiques", in Michon, B. et Faber, C. (coord.), *Corps, espace et pratiques sportives*. Université des Sciences Humaines de Strasbourg. 84-97.
- Callon, M. et Latour, B. (1991) *La science telle qu'elle se fait*. La Découverte. Paris.
- Caumeil, J.-G. (1995) " L'éducation physique comme savoir de l'action motrice", in Develay, M., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Collection Pédagogies. ESF. Paris. 53-77.
- Chantelat, P., Fodimbi, M., Camy, J. (1994) *Sociabilités sportives et formes de citoyenneté des jeunes dans les zones DSU*. Rapport de recherche pour le Plan Urbain et la Mission Interministérielle pour la Recherche et l'Expérimentation. Lyon.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin. Paris
- Chiss J.-L. (1998) "École, langue et culture : l'enseignement du français contre l'exclusion", in *L'école contre l'exclusion*. Enseignant Magazine. 25-27.
- Chobeaux, F. (1996) "Place et statut de la compétition", in *Dossiers EP.S*. Editions Revue EP.S. Paris. 35. 22-26.
- Clément, J.-P. (1994) "Processus de socialisation et expressions identitaires : l'apport de la théorie de l'habitus et du champ en sociologie du sport", in Actes du colloque *Sport, relations sociales et action collective*. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. Bordeaux. 117-126.
- Combaz, G. (1992) *Sociologie de* et al., .

- Costa-Lascoux, J. (1997) "La notion de citoyenneté", in *L'Education à la Citoyenneté dans et par l'école*. Cahiers de l'Institut de recherches historiques, économiques, sociales, culturelles de la FSU. Paris. 8-16.
- Cousin, O. (1993) "L'effet établissement : construction d'une problématique", *Revue Française de Sociologie*, 34, 395-419.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*. Seuil. Paris.
- David-Ménard, M. (1987) *Les identifications : confrontation de la clinique et de la théorie de Freud à Lacan*. Collection L'espace analytique. Denoël. Paris.
- Denis, D. (1974) *Le corps enseigné*. Universitaires. Paris.
- Derouet, J.-L., Derouet-Besson, M.-C. (éds) (1989) *Cohérence et dynamique des établissements scolaires. Etudes sociologiques*. Actes du colloque, 25-26 avril 1989. INRP-CDDP. Tours.
- Derouet, J.L. (1986) "Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) : éléments pour une sociologie des établissements scolaires", in *Revue Française de Pédagogie*, 83, 5-22.
- Derouet, J.L. (1991) "Décentralisation et droit des usagers, dix ans de recherches en matière de gestion et d'organisation de l'enseignement du secondaire en France", in *Revue Savoir*. Editions Sirey. Paris. 3 (4), 619-641.
- Derouet, J.L. (1992), *Ecole et justice*. Métailié. Paris.
- Doise, W. (1982) *L'explication en psychologie sociale I*. PUF. Paris.
- Donzelot, J. (1991) "Vers l'État-animateur : modernisation et politique en France, des années 50 aux années 80", in Lamoureux, J., *Droits, liberté, démocratie*. ACFAS. Montréal. 121-131.
- Dossiers EP.S. (1996) *Rencontres Chercheurs / Praticiens. Thème Sport et Insertion sociale*. Editions Revue EP.S. Paris. 35.
- Dubar, C. (1991) *La socialisation*. Armand Colin. Paris
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Seuil. Paris.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996a) "Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école", in *Revue Française de Sociologie*, 37, 511-535.
- Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P. (1989) "Mobilisation des établissements et performances scolaires", in *Revue Française de Sociologie*, 30, 235-256.
- Durand, J.-P. et Merrien, F.-X. (1991) "L'implosion scolaire", in *Sortie de siècle : la France en mutation*. Vigot. Paris. 297-321.
- Duret, P. (1993) *L'héroïsme sportif*. PUF. Paris.
- Duret, P. et Augustini, M. (1993) *Sport de rue et insertion sociale*. collection Recherche. INSEP. Paris.
- Durkheim, E. (1963 [1895]) *Les règles de la méthode sociologique*. PUF. Paris.
- Durkheim, E. (1969 [1938]) *L'évolution pédagogique en France*. PUF. Paris.
- Durkheim, E. (1986 [1895]) *De la division du travail social*. PUF. Paris.
- Durkheim, E. (1992 [1925]) *L'Éducation morale*. PUF. Paris.
- Durkheim, E. (1993 [1922]) *Éducation et sociologie*. PUF. Paris.

- Durry, J. (1996) *Almanach du sport : des origines à nos jours*. Encyclopaedia Universalis. Paris.
- Duru-Bellat, M. et Henriot-van Zanten, A. (1992) *Sociologie de l'école*. Armand Colin. Paris.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988) "Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte «fait des différences»...", in *Revue Française de Sociologie*, 29, 649-666.
- Ehrenberg, A. (1991) *Le culte de la performance*. Calmann-Lévy. Paris.
- Ehrenberg, A. (1995) *L'individu incertain*. Calmann-Lévy. Paris.
- Elias, N. (1991 [1939]) *La société des individus*. Fayard. Paris.
- Elias, N. (1989) *La civilisation des moeurs*. Presses Pocket. Paris.
- Elias, N., Dunning, E. (1994) *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*. Fayard. Paris.
- Erbani, E. (1985) "Attitudes pédagogiques des enseignants d'EPS et pratique sportive de compétition", in Laurent, M. et Therme, P., *Recherches en Activités Physiques et Sportives I*. Centre de recherche de l'UEREPS d'Aix-Marseille II. 61-67.
- Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P., Roux, J.-P. (1995) "Socialisation", in *Dictionnaire de sociologie, les notions, les mécanismes, les auteurs*. Hatier. Paris. 170-179.
- Fischer, J. (1992) "L'enseignement de l'EPS - Public", *Note d'information*. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Paris. 92-40
- Forquin, J.C. (1983) "La «Nouvelle Sociologie de l'Éducation» en Grande Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)", in *Revue Française de Pédagogie*. INRP. Paris. 63, 61-79.
- Forquin, J.C. (1992) *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck-Université. Bruxelles-Paris.
- Freud, S. (1962) *Introduction à la psychanalyse*. Payot. Paris
- Friedberg, E. (1987 [1972]) *L'analyse sociologique des organisations*. L'Harmattan. Paris.
- Friedberg, E. (1993a) *Le Pouvoir et la règle : dynamique de l'action organisée*. Seuil. Paris.
- Friedberg, E. (1993b) "La réflexion n'est pas contradictoire avec l'action", in *Revue Sciences Humaines*, 30, 19-21.
- Galland, O. (1990) "Un nouvel âge de la vie", in *Revue Française de Sociologie*, 34, 529-551.
- Garnier, P. (1993) "Critiques des théories de la socialisation", in Actes du colloque *Du stade au quartier, rôle du sport dans l'intégration sociale des jeunes*. 28-29 janv 1992. Institut de l'Enfance et De la Famille (IDEF). Syros. Paris. 49-64.
- Gauthier, P. (1981) "La citoyenneté en Grèce et à Rome : participation et intégration", in *Ktema, civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, 6, 179-179.
- Gianotti, D. (1997) "L'apport de la philosophie", in *L'Éducation à la Citoyenneté dans et par l'école*. Cahiers de l'Institut de recherches historiques, économiques, sociales, culturelles de la FSU. Paris. 61-64.
- Ginisty, J. (1996) "Sport et insertion sociale. Obstacles et limites", *Dossier EP.S*. Editions Revue EP.S. Paris. 35, 31-33.

- Giolitto, P. (1993) *Enseigner l'éducation civique à l'école*. Hachette. Paris.
- Gleyse, J. (1994) "Une éducation du corps post-moderne", in Baillette, F. et Brohm, J.-M., *Traité critique d'Education Physique et Sportive*. Quel corps ? Montpellier. 253-261.
- Goffman, E. (1975 [1963]) *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Editions de Minuit. Paris.
- Goffman, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*. Editions de Minuit. Paris.
- Goffman, E. (1991) *Les cadres de l'expérience*. Editions de Minuit. Paris.
- Guéhenno, J.-M. (1993) *La fin de la démocratie*. Flammarion. Paris.
- Gusdorf, G. (1960) *Introduction aux Sciences humaines*. Université de Strasbourg.
- Halbwachs, M. (1950) *La mémoire collective*. PUF. Paris.
- Haut Comité du Sport (1965) *L'essai de doctrine du sport*.
- Hébrard, A. (1986) *L'Education Physique et Sportive, réflexions et perspectives*. Editions Revue EP.S. Paris.
- Hébrard, A. (1994) "Les pédagogies du sport à l'école", in *Universalia 1994*. Encyclopædia Universalis. Paris. 345-350.
- Henriot-Van Zanten, A., Plaisance, E., Sirota, R. (1993) *Les transformations du système éducatif : acteurs et politiques*. L'Harmattan. Paris.
- Illich, I. (1971) *Une société sans école*. Seuil. Paris.
- Isambert-Jamati, V. (1990) *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Editions Universitaires. Paris.
- Jamet, M. (1992) "Les sportifs dans la ville : quelles figures du citoyen ?", in Actes du colloque *Villes, Sports et citoyenneté*, Brest 26-28 nov, 127-134.
- Jefferson, T. (1774) *A Summary View of Rights of British America*
- Klein, G. (1996) "L'utilité sociale de l'EP, entre rationalisation politique et négociations des acteurs", in *Revue Française de Pédagogie*, 116, 43-50.
- Koubi, G. (1995) *De la citoyenneté*. Litec. Paris.
- Lacan, J. (1966 [1949]) "Le stade du miroir comme formation de la fonction du Je", in *Écrits, Tome I*. Collection Points. Seuil. Paris. 89-97.
- Lacombe, (1992) Communication sans titre, in Actes du colloque *Villes, sports et citoyenneté*, Brest 26-28 nov, 57-61.
- Lagree, J.C. (1986) "L'école, univers de socialisation", in *Les jeunes, l'école, la société à la recherche de voies nouvelles*. INRP. Paris. 35-41.
- Laing, R.-D. (1971 [1961]) *Self and others*, traduction *Le soi et les autres*. Gallimard. Paris.
- Latger, H. (1997) "De la spécificité scolaire et de la place des savoirs et des pratiques", in *L'Education à la Citoyenneté dans et par l'école*. Cahiers de l'Institut de recherches historiques, économiques, sociales, culturelles de la FSU. Paris. 21-24.
- Latour, B. (1992) *Ces réseaux que la raison ignore*. L'Harmattan. Paris.

- Le Pogam, Y. (1994) "L'Education Physique et le chaos. Entropie et ordre institutionnel", in Baillette, F. et Brohm, J.-M., *Traité critique d'Education Physique et Sportive*. Quel corps ? Montpellier. 53-67.
- Legrand, L. (1983) *Pour un collège démocratique*. Collection des rapports officiels. La Documentation Française. Paris.
- Legrand, L. (1991) *Enseigner la morale aujourd'hui ?* PUF. Paris.
- Lévi-Strauss, C. (1987 [1977]) *L'identité*. Séminaire interdisciplinaire du Collège de France. PUF. Paris.
- Locke, J. (1690) *L'essai sur l'entendement humain*
- Mary, A. (1988) "Différences régionales et identité scolaire locale", in *Revue Les sciences de l'Education*, 3/1988, 53-80.
- Mauss M, (1969 [1920]) *Œuvres, Tome 3, Cohésion sociale et divisions de la sociologie*. Editions de Minuit. Paris.
- Mazzacavallo C. (1997) "Les stratégies identitaires des enseignants d'EPS", in Chifflet, P. (coord), *Identités, Stratégies, Sport*. EROS. Collection Grenoble Sciences. Grenoble. 93-99.
- Méard, J.A., Bertone, S. (1996) "L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS", in *Revue EP.S.*, 259, 61-64.
- Méard, J.A., Bertone, S. (1998) *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EP*. PUF. Paris.
- Mérand, R. (1975) "Stages Maurice Baquet : rénovation de l'EP et innovation pédagogique", in Adam, Y., Argelès, J.-M., Besse, G., *Sport et développement humain*. Editions sociales. Paris.
- Meirieu, P. (1995) "L'école doit-elle former des citoyens ?", in *Informations pédagogiques*, 8.
- Meirieu, P. (1996) "Face à l'éclatement de la société, que peut l'école ?", in *Cahiers pédagogiques*, 340, 22-24.
- Merle, P. et Vatin, F. (1995) *La citoyenneté aujourd'hui : extension ou régression ?* PUR. Rennes.
- Merton, R.K. (1965 [1950]) *Contribution to the theory of Reference Group Behavior*, traduction *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Plon. Paris.
- Metoudi, M. (1994) Grand Témoin : Michèle Métoudi (interviewée sur les rapports entre citoyenneté et association sportive), in *UFOLEP-USEP*, juil-août, 282, 2-3.
- Michelat, G. (1975) "Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie", in *Revue Française de Sociologie*, 16, 229-247.
- Monier, J.-C., Salas, D., Mallet, A. (coord) (1991) "Les droits de l'enfant", *Revue Problèmes politiques et sociaux*. La Documentation Française. Paris. 669.
- Morin, E. (1973) *Le Paradis perdu*. Seuil. Paris.
- Mougniotte, A., (1994) *Eduquer à la démocratie*. CERF. Paris.
- Mucchielli, R. (1991) *L'Analyse de contenu des documents et des communications*. ESF. Paris

- Pagès, M. et al. (1979) *L'emprise de l'organisation*. PUF. Paris.
- Parlebas, P. (1971) Pour une épistémologie de l'éducation physique, in *Revue EP.S*, 110. 15-22.
- Parlebas, P. (1974) "Espace, sport et conduites motrices", in *Revue EP.S*. Paris. n°125 (11-16) et n°126 (11-17).
- Parlebas, P. (1976) "Activité physique et éducation physique", in *Revue EP.S*. Paris. n°142. 10-15.
- Parlebas, P. (1986) *Eléments de sociologie du sport*. PUF. Paris.
- Parsons, T. (1964 [1937]) *The structure of social action*. Glencoe. The Free Press. New York.
- Parsons, T. (1951) *The social system*. The Press of Glencoe. New York.
- Paty, D. (1980) *Douze collèges en France*. La Documentation Française. Paris.
- Percheron, A. (1974) *L'univers politique des enfants*. FNSP. Armand Colin. Paris.
- Percheron, A. (1993) *La socialisation politique*. collection U. Série sociologie. Armand Colin. Paris.
- Perrenoud, P., Montandon, C. (1988) *Qui maîtrise l'Ecole ? Politiques d'institutions et pratiques d'acteurs*. Réalités sociales. Lausanne
- Perrin, A. (1997) "Sujet-identité-éthique", in *L'Education à la Citoyenneté dans et par l'école*. Cahiers de l'Institut de recherches historiques, économiques, sociales, culturelles de la FSU. Paris. 40-51.
- Piaget, J. (1965) *Etudes sociologiques*. Droz. Genève.
- Picot, P. (1991) "Le Sport et l'École. Quelques références fondamentales", in *Pour des assises nationales du sport. Constats, débats et perspectives*, Cahiers de l'Université Sportive d'Été, 6, 233-243.
- Pineau, C. et Hébrard, A. (1993) "L'Education Physique et Sportive", in *Revue EP.S.*, 240, 16-17.
- Pociello, C. (1992) "Espaces sportifs, innovation et perspective", in Michon, B. et Faber, C. (coord.), *Corps, espace et pratiques sportives*. Université des Sciences Humaines de Strasbourg. 111-138.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod (nouvelle édition). Paris.
- Reboul, O. (1992) *Les valeurs de l'Éducation*. PUF. Paris.
- Rémond, R. (1995) Conférence sans titre, in Actes du colloque *Quelle école pour quelle nation ?* Hachette Education. Paris. 14-28.
- René, B.-X. (1994) "L'un et le multiple en EPS ou la puissance du mythe unitaire", in Baillelte, F. et Brohm, J.-M., *Traité critique d'Education Physique et Sportive*. Quel corps ? Montpellier. 42-52.
- Ricoeur, P. (1992) *Soi-même comme un autre*. Seuil. Paris.
- Ricoeur, P. (1995) *Critique et conviction*. Seuil. Paris.
- Riesman, D. (1964 [1950]) *La foule solitaire*. Arthaud. Paris.
- Rosanvallon, P. (1992) *Le sacre du citoyen*. Gallimard. Paris.

- Rousseau, J.J. (1986) "Le projet pédagogique d'EPS", in *Revue Éducation Physique et Sport*, 198, 6-11.
- Rouyer, J. (1997) "La place de l'EPS", in *L'Éducation à la Citoyenneté dans et par l'école. Cahiers de l'Institut de recherches historiques, économiques, sociales, culturelles de la FSU*. Paris. 65-69.
- Rueff Escoubès, C. et Moreau, J.-F. (1987) *La démocratie dans l'école*. Syros. Paris
- Russ, J. (1994) *La pensée éthique contemporaine*. PUF. Paris.
- Sainsaulieu, R. (1977) *L'identité au travail*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Paris.
- Sapir, E. (1967) *Anthropologie*, traduction. Editions de Minuit. Paris.
- Schnapper, D. (1993) *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*. Gallimard. Paris.
- Schnapper, D. (1995) Conférence in Actes du colloque *Quelle école pour quelle nation ?* Hachette Education. Paris. 40-66.
- Sennett, R. (1979) *Les tyrannies de l'intimité*. Seuil. Paris.
- Simmel, G.(1981 [1917]) *Grundfrazen der Soziologie. Individuum und Gesellschaft*, traduction *Sociologie et épistémologie*. PUF. Paris.
- Tanguy, L. (1983) "Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France", in *Revue Française de Sociologie*, 24, 227-254.
- Tap, P. (1980) Identités individuelles et personnalisation (t.1) ; Identités collectives et changements sociaux (t.2), in Actes du Colloque *Production et Affirmation de l'identité*. Toulouse, Privat.
- Target, C. et Cathelineau, J. (1990) *Pédagogie sportive*. Vigot. Paris.
- Therme, P. (1995) *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. PUF. Paris.
- Thibaud, P. (1993) "Citoyenneté et engagement moral", *Revue Pouvoirs*, 65, 19-30.
- Thuot, J.-F. (1994) *La démocratie à l'ère postmoderne : esquisse du concept de démocratie fonctionnelle*. Paris.
- Tönnies, F. (1887 [1977]) *Gemeinschaft und Gesellschaft*, traduction *Communauté et société*. CEPL. Paris.
- Touraine, A. (1969) *La société post-industrielle*. Denoël. Paris
- Touraine, A. (1973) *Production de la société*. Seuil. Paris.
- Touraine, A. (1986) "Les jeunes et l'école", in *Les jeunes, l'école, la société à la recherche de voies nouvelles*. INRP. Paris. 25-30.
- Touraine, A. (1992) *Critique de la modernité*. Fayard. Paris.
- Trottier, C. (1987) "La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande Bretagne", *Revue Française de Pédagogie*. INRP. Paris. 78, 52.
- UNCU, USJSF (1991) *Pour des assises nationales du sport. Constats, débats et perspectives*, Cahiers de l'Université Sportive d'Été, 6.
- Vargas, Y. (1994) "Sport, violence, un regard extérieur", in *Actes des Deuxièmes Assises Nationales du Sport*. UNCU-USJSF. Janvier 1994 Strasbourg. 11-12.

- Vermersch P. (1996) *L'entretien d'explicitation*. ESF. Paris.
- Vigarello, G. (1975) "Education Physique et revendication scientifique", in *Revue Esprit*, 5, 749-767.
- Vulbeau, A. (1995) "Anthropologie du sport et mobilisation sociale : les usages sociaux d'un discours", in Anstett, M. et Sachs, B., *Sports, jeunesses et logiques d'insertion*. La Documentation Française. Paris. 99-115.
- Weber, M. (1971 [1922]) *Economie et société*. Plon. Paris.

TEXTES OFFICIELS

Arrêté du 14 novembre 1985 : Instructions pour les collèges - Programme des classes de 6ème, 5ème, 4ème, 3ème des collèges.

Arrêté du 18 juin 1996 : Programme d'EPS de la classe de 6ème des collèges.

Bulletin Officiel n°6 du 30 mars 1995 : Résultats de la Consultation Nationale sur les programmes en EPS.

Bulletin Officiel spécial n°4 du 30 juillet 1987 : Complément aux instructions pour les collèges.

Commission pédagogique nationale chargée de l'étude des programmes d'EPS (1967) *Programmes des Activités Physiques et Sportives dans les établissements scolaires du second degré*. La Documentation Française. Paris.

Décret n°85-348 du 20 mars 1985 : Entrée en vigueur du transfert de compétences en matières d'enseignement (décentralisation).

Décret n°96-465 du 29 mai 1996 : Organisation de la formation au collège.

Instructions Ministérielles du 1er octobre 1945 à l'usage des professeurs et maîtres d'EPS, extraites du Recueil des Lois et Règlements de l'Education Nationale, volume IX, titre 81, chapitre 811, article 811-0.

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 modifiée par la loi n°94-665 du 4 août 1994 : Loi d'orientation sur l'Éducation.

Note de service n°96-132 du 10 mai 1996 : Organisation de l'enseignement et poursuite de l'expérimentation dans le cycle central à la rentrée 1996.

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE

- Althusser, L. (1994) *Ecrits philosophiques et politiques*. Stock / IMEC. Paris
- Ansart, P. (1990) *Les sociologies contemporaines*. Seuil. Paris.
- Anstett, M. (1995) "Mise en scène, mise en jeu, mise en jambes", in Anstett, M. et Sachs, B., *Sports, jeunesses et logiques d'insertion*. La Documentation française. Paris. 13-24.
- Baluteau, F. (1995) "A quoi on joue, monsieur ?", in Ouvrage collectif du Groupe d'Études Sociologiques, *L'école dans plusieurs mondes*. INRP. Paris.
- Baluteau, F. (1995) "Comment définir une éducation physique au collège ? La problématique standardisation des contenus en EPS", in *Revue Spirale*. Lille.
- Bernoux, P. (1985) *La sociologie des organisations*. Seuil. Paris.
- Berthelot, J.M. (1993) "Scolarisation et système d'action localisé", in Henriot-Van Zanten, A., *Les transformations du système éducatif : acteurs et politiques*. L'Harmattan. Paris. 351-364.
- Berthier, P. (1996) *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Economica. Paris.
- Bordes, P. (1996) "Sports de rue", in *Vers l'Éducation Nouvelle*, 476, 25-27.
- Bouamama, S., Cordeiro, A., Roux, M. (1992) *La citoyenneté dans tous ses états. De l'immigration à la nouvelle citoyenneté*. L'Harmattan. Paris.
- Cahiers Pédagogiques (1998) *L'EPS, réalités et utopies...* CRAP. Paris. 361.
- Cahiers pédagogiques (1993) *La démocratie à l'École*. CRAP. Paris. 319.
- Carraz, R. (1983) *Recherche en Éducation et en Socialisation de l'enfant*. La Documentation Française. Paris.
- Castoriadis, C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*. Seuil. Paris.
- Chifflet, P. (1988) "Logique fédérale et logique communale", in *Sport dans la cité*, 117.
- Chobeaux, F. (1995) "Pratiques et questionnements pédagogiques", in Anstett, M. et Sachs, B., *Sports, jeunesses et logiques d'insertion*. La Documentation française. Paris. 25-38.
- Costa-Lascoux J. (1990) *De l'immigré au citoyen*. La documentation française. Paris.
- Costa-Lascoux J. (1992) "L'étranger dans la nation", in *Raison présente*, 106, 79-93.
- Deloye, Y. (1994) *Ecole et citoyenneté*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Paris.
- Demailly, L. (1991) *Le collège : crise, mythes et métiers*. PUL. Lyon.
- Derouet-Besson, M.C.(1989) "Un conseil général saborde un collège rural : conflits autour de la définition du bien commun", in *Revue Française de Pédagogie*, 95, 67-79.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996b) *A l'école. Sociologie de l'expérience*. Seuil. Paris.
- Duret, P. (1996) "Jeunes en difficulté, exclusion et sport-insertion : les différentes figures des rapports entre théoriciens et praticiens", in *Dossier EP.S*. Editions Revue EP.S. Paris. 35, 15-19.

- Erikson, E.H., (1972 [1968]) *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Flammarion. Paris.
- Ferry J.-M. (1991) *Les puissances de l'expérience*. Cerf. Paris.
- Freitag, M. (1986) *Dialectique et Société, Tome 2 : Les modes de reproduction de la société. Culture, pouvoir, contrôle*. L'Âge d'Homme. Montréal, Saint-Martin, Lausanne.
- Friedberg, E. (1992) "Les quatres dimensions de l'action organisée", in *Revue Française de Sociologie*, 33, 531-557.
- Galland, O. (1991) *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin. Paris.
- Garant, M. (1991) *La gestion d'établissements scolaires : logiques d'action*. Thèse de doctorat. Université de Liège. Belgique.
- Glasman, D. (1992) *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. L'Harmattan. Paris.
- Groupe d'étude des effets du dispositif (1990) *Guide pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire*. CRDP. Lyon.
- Gurvitch, G. (1966) *Les cadres sociaux de la connaissance*. PUF. Paris.
- Habermas, J. (1990 [1985]) *Ecrits politiques*. CERF. Paris.
- Habermas, J. (trad. 1987 [1981]) *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard. Paris.
- Hassenforder, J. (1990) *Sociologie de l'Éducation : dix ans de recherches*. L'Harmattan. Paris.
- Henriot-Van Zanten, A. (1990) *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. PUF. Paris.
- Henriot-Van Zanten, A. (1993) "La sociologie de l'éducation face à la diversité institutionnelle et aux dynamiques locales", in Henriot-Van Zanten, A., Plaisance, E., Sirota, R., *Les transformations du système éducatif : acteurs et politiques*. L'Harmattan. Paris. 185-221.
- Henriot-Van Zanten, A. (1996) "Ecole : la nouvelle donne", in *Revue Sciences Humaines*, 11 hors série, 39-41
- Henriot-Van Zanten, A., Derouet, J.L., Sirota, R. (1987) "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : L'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe", in *Revue Française de Pédagogie*, 78, 73-108 et 80, 69-97.
- Javeau, C. (1991) *La société au jour le jour, Ecrits sur la vie quotidienne*. De Boeck-Université. Bruxelles.
- Jazouli, A. (1995) *Une saison en banlieue*. Plon. Paris.
- Jonas, H. (1990) *Le principe responsabilité*. CERF. Paris.
- Joseph, I. (1993) "Du bon usage de l'école de Chicago", in Roman, J., *Ville, exclusion et citoyenneté*. Editions Esprit. Cahors. 69-97.
- Lapeyronnie, P. (1993) *L'individu et les minorités*. PUF. Paris.
- Lazarsfeld, P. (1970) "Quelques fonctions de l'analyse qualitative en sociologie", in *Philosophie des sciences sociales*. Gallimard. Paris. 318-360.
- Lefebvre, H. (1990) *Du contrat de citoyenneté*. Syllepse et Périscope. Paris.

- Legrand, L. (1995) *Une école pour la justice et la démocratie*. PUF. Paris.
- Martuccelli, D. (1992) "Lectures théoriques de la postmodernité", *Revue Sociologie et sociétés*. PUM. Montréal. XXIV (1), 157-168.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1993) *Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale*. La documentation française. Paris.
- Paradeise, C. (1980) "Sociabilité et culture de classe", in *Revue Française de Sociologie*, 21 (4), 571-597.
- Parisot, D. (1992) "Entre mythes et réalités : un espace pour la recherche en sciences sociales", in Actes du colloque *Sport et insertion sociale*. 6-7 déc 1991. 27-47.
- Payet, J.-P. (1995) *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Méridiens Klincksieck. Paris.
- Perrenoud, P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF. Paris.
- Perrenoud, P. (1996) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF. Paris.
- Piaget, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*. PUF. Paris.
- Plaisance, E. (1992) "Permanence et renouvellement en sociologie de l'Éducation : perspectives de recherches 1950-1990", in Actes du colloque *Hommage à Viviane Isambert-Jamati*. L'Harmattan. Paris V.
- Pociello, C. (1983) *Sports et société*. Vigot. Paris.
- Pociello, C. (1995) *Les cultures sportives*. PUF. Paris.
- Prost, A. (1992) *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Seuil. Paris.
- Queiroz, J.-M. et Vatin F. (1989), *Le renouveau de la question sociale. États et acteurs sociaux face aux nouvelles formes d'emploi, de chômage et de pauvreté*. PUR. Rennes.
- Raynaud, P. et Thibaud, P. (1990) *La fin de l'école républicaine*. Calman-Lévy. Paris
- Revue Sciences Humaines (1994) "Les liens sociaux invisibles". n°5 hors série.
- Revue Sciences Humaines (1996) "Identité, Identités : l'individu, le groupe, la société". n°15 hors série.
- Revue Sciences Humaines (1996) Le lien social en crise ? 13.
- Ricœur, P. (1985) *Temps et récit*. Seuil. Paris.
- Roche, G. (1993) *L'apprenti-citoyen. Une éducation civique et morale pour notre temps*. ESF. Paris.
- Roux, M. (1992) "Vers l'âge d'homme de la citoyenneté. Citoyenneté capacitaire et nouvelle citoyenneté", in Bouamama, S., Cordeiro, A., Roux, M., *La citoyenneté dans tous ses états. De l'immigration à la nouvelle citoyenneté*. L'Harmattan. Paris. 45-90.
- Russ, J. (1995) "La philosophie éthique contemporaine", in *Revue Sciences Humaines. L'éthique*, 46, 15-18.
- Sachs, B. (1995) "Sport et sport", in Anstett, M. et Sachs, B. (1995) *Sports, jeunesses et logiques d'insertion*. La Documentation Française. Paris. 11-12.

- Tozzi, M. (1996) "De la citoyenneté politique à la citoyenneté dans l'acte d'apprendre", in *Les cahiers pédagogiques*, 340, 15-16.
- Vargas, Y. (1992) *Sur le sport*. collection Philosophie. PUF. Paris. 34.
- Vargas, Y. (1995) "Sport, crime et châtiment : la pureté de l'épure", *Revue Education Physique et Sport*. 251, 11-12.
- Weinberg, A. (1993) "Visages de l'organisation", in *Revue Sciences Humaines*, 30, 16-18.

LOGIQUES D'ACTION ET CONTENUS D'ENSEIGNEMENT : "L'EFFET ÉQUIPE D'EPS"

APPLICATION AUX OBJECTIFS DE SOCIALISATION / CITOYENNETÉ

L'objectif de cette étude est de voir si le fonctionnement de la micro-organisation constituée par une équipe pédagogique d'EPS peut expliquer les contenus d'enseignement de chacun de ses membres.

Pour rendre comparables les contenus observés, on étudie ceux qui ont pour objectifs de socialiser et former à la citoyenneté, dans les équipes pédagogiques qui ont inscrit ces thèmes dans leur projet d'EPS.

Le modèle théorique retenu associe le modèle des logiques d'action d'Amblard et al. (1996) et celui de Dubet (1994). Le premier permet de cerner les différents facteurs intervenant dans la constitution des logiques d'action, le second permet leur caractérisation en logiques distinctive, intégratrice et stratégique.

L'hypothèse est que la logique d'action dominante dans une équipe d'EPS est intégratrice et produit, de ce fait, ce qu'on a appelé un "effet équipe d'EPS", c'est-à-dire une parenté majoritaire et intentionnelle des contenus d'enseignement choisis par les membres de l'équipe. Les résultats font apparaître que, dans les deux collèges étudiés, il existe une logique dominante de nature intégratrice qui aboutit effectivement à un "effet équipe" au niveau des contenus. Mais cet effet équipe est maximum dans le premier collège où l'orientation intégratrice est renforcée, alors qu'il est plus restreint dans le deuxième collège où se superpose à la logique intégratrice primitive une orientation stratégique (c'est-à-dire d'intérêt personnel) importante de la part de l'équipe.

ACTION LOGIC AND TEACHING CONTENT : THE "TEAM EFFECT" IN PHYSICAL EDUCATION

APPLICATION TO SOCIALIZATION / CITIZENSHIP AIMS

The aim of this study was to discover whether the working of a micro-organization such as a teaching team in physical education (P.E.) can explain teaching content in the work of each of its members.

In order to make the observed contents comparable, we have chosen those whose objectives were to socialize or to train for citizenship in teams of P.E. teachers who had included these themes for P.E. pedagogical project.

The theoretical model which we use combines the action logic model of Amblard et al. (1996) and that of Dubet (1994). The former makes it possible to pinpoint the various factors which intervene in the constitution of an action logic, and the latter enable us to distinguish between distinctive, integrating and strategic logics.

Our hypothesis is that the dominant action logic in a P.E. team is an integrating one, and that this therefore produces what we have called "physical education team effect", that is an intentional similarity in the majority of the teaching contents chosen by the members of the team.

The results show that, in the two junior secondary schools which were studied, there is a dominant logic of the integrating type and which effectively results in a "team effects" in terms of teaching content. However, this team effect is greater in the first school where the integrating orientation has been reinforced, whereas it is less marked in the other school where the teaching team has added a strong strategic orientation (taking into account personal interest) to the initial integrating logic.